Les
PUBLICATIONS
DU QUÉBEC

Conseil supérieur de l'éducation

Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation

Le rapport Parent, vingt-cinq ans après

Québec

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité du Conseil supérieur de l'éducation présidé par monsieur Lucien Rossaert, vice-président du Conseil, et composé de madame Louise Chené, membre du Conseil, de monsieur Michel Dépelteau, membre du Conseil, de madame Anna-Maria Folco, membre de la Commission de l'enseignement primaire, de monsieur Claude Lessard, membre de la Commission de l'enseignement secondaire, de monsieur Jacques Tousignant, membre de la Commission de l'enseignement supérieur et de monsieur Robert Ayotte, secrétaire. Ont également collaboré aux travaux : MM. Gilles Boudreault, Arthur Marsolais et Paul Valois, de la Direction de la recherche, et monsieur Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

Cette édition a été produite par
Les Publications du Québec
1279, boul. Charest Ouest
Québec (Québec)
G1N 4K7

en collaboration avec la
Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation.

Dépôt légal — 4e trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-551-08345-1
ISSN 0823-5066

© Gouvernment du Québec

Monsieur Pierre Lorrain
Président de l'Assemblée nationale
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Président,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, a.9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état et les besoins de l'éducation pour l'année 1987-1988.

Ce rapport analyse la situation présente de l'éducation et dégage des enjeux d'avenir, à la lumière du projet de réforme globale de l'enseignement que proposait le rapport Parent.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de mes sentiments distingués.

Le ministre de l'Éducation

Claude Ryan

Québec, novembre 1988

Monsieur Claude Ryan
Ministre de l'Éducation
Hôtel du Gouvernement
Québec

Monsieur le Ministre,

Conformément à la loi (L.R.Q., c. C-60, a. 9), je vous présente le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour l'année 1987-1988.

Ce rapport analyse la situation présente de l'éducation et dégage des enjeux d'avenir, à la lumière du projet de réforme globale de l'enseignement que proposait le rapport Parent.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mes sentiments distingués.

Le président du Conseil

Pierre Lucier

Sainte-Foy, novembre 1988

Table des matières

Introduction 11

Chapitre 1
Le rapport Parent : un projet de réforme globale dans l'enseignement 15

1.1 Un contexte propice 15

1.1.1 Un débat depuis longtemps engagé au Québec 15

1.1.2 Un courant qui touche tout l'Occident 16

1.1.3 Quelques faits de société 17

1.2 Les postulats de la réforme 17

1.2.1 L'éducation, un droit pour toute personne 17

1.2.2 La portée sociale de l'éducation 18

1.2.3 La culture comme univers polyvalent 19

1.2.4 L'éducation de toute la personne 20

1.2.5 L'éducateur, un pédagogue cultivé 20

1.3 Les choix qui modèlent la réforme 21

1.3.1 Un choix social : un système d'éducation public et accessible 21

1.3.2 Un choix culturel : une spécialisation enracinée dans une solide formation générale 21

1.3.3 Un choix pédagogique : une pédagogie active mise en œuvre par des maîtres bien formés 22

Chapitre 2
L'accessibilité de l'éducation : le pari fondamental 25

2.1 Les visées d'accessibilité de la commission Parent 25

2.1.1 L'accès aux études avant 1961 25

2.1.2 La généralisation de l'éducation 26

2.1.3 Des objectifs d'accessibilité pour le début des années 60 27

2.2 L'accès aux études : d'hier à aujourd'hui 28

2.2.1 L'explosion scolaire 28

2.2.2 Une intensification de l'accès aux études 30

2.2.3 Une progression constante du nombre total de diplômes 36

2.2.4 Des inégalités persistantes 37

2.3 Des facteurs d'explication 41

2.3.1 Des changements de comportements 41

2.3.2 L'évolution économique et démographique 42

2.4 Des enjeux d'avenir 43

2.4.1 L'égalisation des chances 43

2.4.2 La hausse de la scolarisation 44

2.4.3 Une présence accrue des adultes 45

2.4.4 Le défi de la qualité 46

Annexe du chapitre 2
Sources des graphiques 47

Chapitre 3
L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire : une pégagogie active 51

3.1 L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire dans le rapport Parent 51

3.1.1 Un portrait de l'école traditionnelle 51

3.1.2 Une école active centrée sur l'enfant 52

3.1.3 Les conditions de réalisation d'une école rénovée 53

3.2 La situation actuelle du préscolaire et du primaire 55

3.2.1 L'éducation préscolaire : une approche développementale et un réseau de maternelles 5 ans 56

3.2.2 L'école primaire : une approche éducative plutôt «traditionnelle» 57

3.2.3 L'école primaire : à l'heure de l'accueil des différences 59

3.3 Des facteurs d'explication de l'évolution de l'école primaire 61

3.3.1 Des attitudes et des attentes sociales 61

3.3.2 Des choix organisationnels 62

3.3.3 Des options d'ordre pédagogique 63

3.4 Des enjeux d'avenir 64

3.4.1 Au préscolaire : des apprentissages plus systématiques et un élargissement des services 64

3.4.2 Au primaire : le défi d'une école renouvelée 65

Chapitre 4
L'école secondaire: une école polyvalente 69

4.1 Les propositions de la commission Parent 69

4.1.1 Une école secondaire polyvalente 69

4.1.2 Des objectifs sociaux, culturels et pédagogiques 71

4.1.3 Les principaux changements structurels 72

4.2 Les traits majeurs de l'école secondaire actuelle 75

4.2.1 Des acquis de polyvalence 75

4.2.2 La réalisation de certains objectifs sociaux, culturels et pédagogiques **76**

4.2.3 Une organisation en partie différente **79**

4.3 Des facteurs d'explication 83

4.3.1 L'évolution du curriculum et des cheminements des élèves **83**

4.3.2 La transformation des encadrements de système **85**

4.3.3 Des facteurs liés à l'évolution de la société **87**

4.4 Des enjeux d'avenir 88

4.4.1 Des besoins de diversification **88**

4.4.2 L'évolution de la formation professionnelle **89**

4.4.3 L'émergence de dynamiques institutionnelles **90**

4.4.4 L'orientation des élèves **91**

4.4.5 L'accès au pluralisme **91**

4.4.6 Une pédagogie renouvelée **92**

Chapitre 5
L'institut ou le cégep : une innovation majeure 93

5.1 L'idée d'« institut » 93

5.1.1 Des problèmes et des lacunes **93**

5.1.2 Des points de repère sociaux, culturels et pédagogiques **94**

5.1.3 Un modèle d'organisation **96**

5.2 Le cégep actuel 97

5.2.1 De l'institut au cégep **97**

5.2.2 Des traits marquants **98**

5.3 Des facteurs d'explication de l'évolution des cégeps 101

5.3.1 Une demande sociale en évolution **101**

5.3.2 Des comportements et des cheminements nouveaux **102**

5.3.3 Un statut inédit **102**

5.3.4 Des sollicitations nombreuses **103**

5.3.5 Des encadrements serrés **103**

5.3.6 Les compressions budgétaires **103**

5.4 Des enjeux pour demain 104

5.4.1 Des fonctions de transition **104**

5.4.2 L'axe central de la formation fondamentale **104**

5.4.3 Des enjeux pédagogiques **104**

5.4.4 La mission des collèges **105**

5.4.5 La diversification institutionnelle **106**

5.4.6 La participation à l'enseignement supérieur **106**

Chapitre 6
L'université : à l'heure de la démocratisation 109

6.1 Les orientations de la réforme proposée par le rapport Parent 109

6.1.1 La situation de l'enseignement universitaire au début des années 60 **109**

6.1.2 Un projet global d'université à l'heure de la démocratisation **110**

6.2 Un portrait de la situation actuelle des universités 114

6.2.1 La mission éducative et culturelle des universités **115**

6.2.2 Le développement de l'enseignement universitaire **116**

6.2.3 Les conditions d'ordre pédagogique **119**

6.2.4 La gestion des universités **120**

6.3 Des facteurs d'explication 122

6.3.1 La diversification des effectifs universitaires **122**

6.3.2 Les orientations de l'université **123**

6.3.3 L'autonomie des universités **125**

6.3.4 Les effets du financement des universités **125**

6.4 Des enjeux pour demain 126

6.4.1 L'orientation des études de premier cycle **126**

6.4.2 L'amélioration des taux de diplomation **127**

6.4.3 Le développement de la recherche **127**

6.4.4 La préparation à la pratique professionnelle **127**

6.4.5 La conciliation de l'autonomie et du rôle social **128**

6.4.6 La participation à la communauté internationale **128**

6.4.7 La valorisation de la fonction d'enseignement **129**

Chapitre 7
La formation et le perfectionnement des maîtres au cœur du renouveau de l'éducation 131

7.1 Les intentions de la commission Parent 131

7.1.1 Une situation qui exige une réforme **131**

7.1.2 Une formation améliorée confiée à l'université **132**

7.1.3 Des pédagogues cultivés et spécialisés **133**

7.2 Quelques caractéristiques de la situation présente 134

7.2.1 La formation initiale et continue de type universitaire **134**

7.2.2 Le perfectionnement extra-universitaire **137**

7.2.3 L'initiation à la pratique de l'enseignement **138**

7.2.4 L'impact des grands encadrements **139**

7.3 Des facteurs d'explication de l'évolution observée 140

7.3.1 Des facteurs liés à l'évolution sociale **140**

7.3.2 Des facteurs liés à l'évolution du système d'éducation **141**

7.3.3 Des facteurs liés à l'évolution pédagogique et professionnelle **142**

7.4 Des enjeux d'avenir 143

7.4.1 Une mission à assumer pleinement **143**

7.4.2 La formation de pédagogues cultivés **144**

7.4.3 Une formation continue plus enracinée **145**

7.4.4 Une profession à valoriser **146**

Conclusion 149

Introduction

Pour son rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil supérieur de l'éducation a choisi de procéder à *une relecture du rapport Parent*.

Il y a vingt-cinq ans, la publication de ce rapport inaugurait une « révolution tranquille » dans le monde de l'éducation. À y voir de plus près, cependant, la réforme éducative prônée par la commission Parent n'avait rien de bien tranquille, si l'on considère que les changements proposés allaient marquer une mutation radicale par rapport à la situation antérieure. Le projet mis de l'avant, qui revêtait sans doute, pour certains, le caractère d'une « utopie directrice », invitait à une transformation considérable, voire à un renversement important, dans le domaine de l'éducation.

Il importe de le préciser d'entrée de jeu : ce n'est pas à une relecture du rapport Parent en son entier qu'on procède ici. Le rapport Parent déploie, en effet, toutes les dimensions d'un vaste projet de réforme sur trois tomes ou trois parties, comme il l'indique lui-même[1]. Le premier porte sur « les structures supérieures du système scolaire ». Après un bref aperçu historique, un tour d'horizon de la législation scolaire existante, une description des effectifs scolaires et une analyse de la société d'alors au regard de l'enseignement, le tome I cerne la responsabilité du pouvoir politique en matière d'éducation et propose la création d'un ministère de l'Éducation et d'un Conseil supérieur de l'éducation[2]. Le tome III, pour sa part, considère « l'administration de l'enseignement » et aborde successivement les thèmes de la diversité religieuse et culturelle dans le système d'enseignement, des administrations locales, du financement et des agents de l'éducation[3].

Le Conseil ne fera pas ici de lecture systématique des tomes I et III l'occasion et d'une manière incidente. Mais ce sera pour parfaire sa *relecture du tome II*, qui porte essentiellement sur « les structures pédagogiques du système scolaire », à savoir les différents ordres d'enseignement, leur mission propre et leur articulation, mais aussi la formation des maîtres, les programmes et les services éducatifs[5]. On comprendra aisément que le traitement du seul tome II constitue déjà une tâche d'une grande ampleur, dans la mesure même où tous les ordres d'enseignement y sont pris en considération.

En concentrant ainsi son attention sur les « structures pédagogiques » plutôt que sur les « structures supérieures » ou sur « l'administration de l'enseignement », le Conseil fait évidemment le choix de soulever les questions qui rejoignent plus directement les intervenants de première ligne et les élèves ou les étudiants eux-mêmes. Mais il est conscient que, ici ou là, il lui faudra en référer aux responsabilités ministérielles ou aux grands encadrements administratifs.

La démarche que le Conseil entreprend ici comporte quatre étapes, ou mieux, *quatre volets*. Le premier consiste à cerner les grandes intentions et les principales propositions mises de l'avant dans le rapport Parent. Le deuxième cherche, en regard de ces propositions, à caractériser la situation actuelle et à décrire les faits présents. Le troisième tente de dégager des facteurs qui expliquent qu'il en soit maintenant ainsi et qui peuvent faire comprendre certaines différences entre les propositions du rapport Parent et la situation actuelle. Le quatrième entend montrer quels sont les principaux enjeux, déjà inscrits dans les évolutions décrites, qu'il faudra prendre en considération dans un proche avenir.

On peut donc voir que cette relecture ne vise pas à faire œuvre proprement historique, mais cherche plutôt à comprendre le présent et à cerner les questions qui retiendront l'attention demain, à la lumière des idées et des recommandations les plus importantes contenues dans le rapport Parent. En somme, c'est d'une lecture de l'état et des besoins de l'éducation qu'il s'agit ici, faite à partir des choix fondamentaux du rapport Parent en matière d'enseignement et des propositions majeures qui en découlent. C'est là la manière choisie par le Conseil pour participer aux réflexions et aux événements qui souligneront les vingt-cinq ans à la fois du rapport Parent et du ministère de l'Éducation. Le Conseil s'y associe d'autant plus volontiers que, en un sens, il fête lui aussi ses vingt-cinq ans

---

1. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964. Ce rapport comprend trois tomes répartis en cinq volumes. Le tome I correspond au volume 1 ; le tome II comprend les volumes 2 et 3 ; le tome III comprend les volumes 4 et 5. Les références se rapportent toujours au tome.
2. *Ibid.*, t. I.
3. *Ibid.*, t. III.
4. Sur certaines questions traitées dans ces tomes, le Conseil a émis des avis, ces dernières années. Voir par exemple : CSE, *La restructuration scolaire. Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public (projet de loi 40)*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983 ; *Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1986 ; *Le Nouveau Mode d'allocation des ressources aux commissions scolaires et les règles budgétaires 1986-1987*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1986 ; *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1987, spécialement les chapitres 3 et 6.
5. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de québec*, t. II.

d'existence, du moins sous sa forme « moderne », puisque ses origines remontent au milieu du XIX[e] siècle, avant même le pacte confédéral.

On vient de parler des choix fondamentaux du rapport Parent. Ces choix fondamentaux, en effet, modèlent l'ensemble de la réforme proposée. Ils sont d'ordre social, culturel et pédagogique ; ils reposent sur des postulats qui concernent autant la culture et l'éducation que le maître et l'élève ou l'étudiant lui-même ; ils prennent en considération les évolutions de la société québécoise et les courants de pensée qui traversent la société occidentale. Le rapport Parent apparaît ici comme *un projet de réforme globale* dans le domaine de l'enseignement. C'est l'objet du *premier chapitre*.

Les choix sociaux de la commission Parent ouvrent sur l'accessibilité de l'éducation. La commission fixe pour tous les ordres d'enseignement des objectifs à cet égard et invite le système d'éducation à se mettre à l'heure de l'éducation permanente. Il faut voir dans quelle mesure l'explosion scolaire qu'a connue le Québec répond à ces attentes et à ces prévisions et ce que les faits actuels indiquent comme défi pour le proche avenir. S'il y a un pari fondamental dans le rapport Parent, c'est bien celui de *l'accessibilité de l'éducation*. C'est l'objet du *deuxième chapitre*.

Avant la publication du rapport Parent, peu d'enfants fréquentaient le préscolaire et l'école primaire apparaissait comme tout ce qu'il y a de plus traditionnel. Le rapport Parent propose l'établissement d'un réseau public d'écoles maternelles et la mise en chantier d'une école primaire active centrée sur l'enfant. On fait donc état du développement du réseau des écoles maternelles, on se demande dans quelle mesure l'école actuelle reflète l'école promue par le rapport Parent et on tente de voir, dans ses dynamiques présentes, les questions qui vont continuer de polariser l'attention, dans les années qui viennent. La mise en place *d'une école active*, avec ses avancées et ses reculs : tel est l'objet du *troisième chapitre*.

La commission Parent souhaite clairement, pour l'école secondaire, une hausse de la fréquentation, une formation reflétant une large ouverture culturelle et une individualisation des itinéraires. Il faut voir dans quelle mesure l'école actuelle a atteint les taux de fréquentation et de scolarisation souhaités. On s'interroge aussi sur la facture actuelle du curriculum et de l'organisation scolaire et sur les raisons qui ont pu l'éloigner du modèle promu par le rapport Parent. Enfin, on évoque les enjeux prévisibles pour l'école secondaire de demain. L'école secondaire, *une école polyvalente* : voilà une autre proposition majeure de la commission Parent qu'étudie le *quatrième chapitre*.

Dans les suites à donner à ses analyses d'ordre social, culturel et proprement pédagogique, le rapport Parent propose la création d'instituts, entre l'école secondaire et « l'enseignement supérieur ». Ces instituts sont devenus les cégeps d'aujourd'hui, en grande partie semblables au modèle préconisé, en partie différents. Pourquoi en est-il ainsi ? Et quels sont les enjeux d'avenir déjà perceptibles dans les dynamiques actuelles de ce réseau d'établissements relativement autonomes ? *Le cégep, une innovation majeure* du rapport Parent : c'est l'objet du *cinquième chapitre*.

La commission Parent recommande aussi une mise à jour des études supérieures — entendons : des études universitaires — et un modèle de développement et de gestion plus moderne et plus démocratique. Depuis, quel développement quantitatif et qualitatif les universités ont-elles connu ? Et dans quel contexte de gestion ? Comment s'expliquent les traits majeurs de l'université actuelle ? Quels sont les défis d'avenir qu'annonce déjà la conjoncture présente ? *Une université à l'heure de la démocratisation*, c'est ce que souhaitait le rapport Parent : tel est l'objet du *sixième chapitre*.

La commission Parent accorde aux maîtres une place majeure dans la réforme envisagée et c'est pourquoi elle propose pour eux une formation approfondie, de calibre universitaire et enracinée dans le renouveau éducatif. Il faut voir si le modèle s'est largement imposé et expliquer les développements qui sont survenus. On tente aussi de cerner les questions importantes qui retiendront l'attention dans un proche avenir. Le rapport Parent place la *formation et le perfectionnement des maîtres au cœur du renouveau éducatif*. C'est de cette visée et de ses conséquences que traite le *septième chapitre*.

En somme, chaque chapitre repose cette question: qu'en est-il aujourd'hui — et qu'en sera-t-il, dans un avenir prévisible — des choix fondamentaux du rapport Parent en matière d'enseignement et qui sont d'ordre social, culturel et pédagogique ? En un sens, chacun de ces chapitres peut être lu indépendamment des autres. Bien qu'il se situe dans un ensemble qui exprime le projet global de la commission Parent, il forme lui-même un tout qu'on peut considérer isolément. Le présent rapport, qui ne pouvait être bref sans être incomplet, a ainsi été conçu de façon modulaire, de manière à permettre au lecteur qui serait dans l'impossibilité de le lire en son entier d'en détacher une partie et d'en comprendre par ailleurs la signification d'ensemble. On comprendra, cependant, que c'est l'ensemble des descriptions, des analyses, des explications et des prospectives suggérées qui permet de faire état de la situation actuelle de l'éducation et d'en identifier les besoins.

Pour s'aider dans cette tâche, le Conseil a mis sur pied un comité spécial[6] ; il a mis à contribution ses comités et ses commissions ; il a consulté un groupe d'experts[7] ; il a pu interroger certains des commissaires de la commission Parent, réunis à nouveau autour de la table du Conseil, sur leurs intentions passées, leur compréhension du présent et leur vision de l'avenir[8] ; il a aussi consacré son assemblée plénière annuelle à une réflexion sur le volet prospectif des divers chapitres de son rapport[9]

6. Comité composé de M. Lucien Rossaert, président, Mme Louise Chené, Mme Anna-Maria Folco, M. Claude Lessard, M. Michel Dépelteau, M. Jacques Tousignant et M. Robert Ayotte, secrétaire.

7. Le groupe d'experts comprenait : M. Pierre-W. Bélanger, M. Michel Carbonneau, M. Valérien Harvey, M. Norman Henchey et M. Yvon Morin.

8. Les commissaires présents étaient M. Gérard Filion, Mme Jeanne Lapointe, M. Guy Rocher et Mme Ghyslaine Roquet. Une rencontre du Conseil a aussi été organisée avec M. Arthur Tremblay ; commissaire jusqu'en mai 1964, M. Tremblay était sous-ministre de l'Éducation au moment du dépôt du tome II.

9. Le conférencier invité à la plénière était M. Pierre Angers. M. Angers avait présidé le comité du rapport annuel 1969-1970 et en avait rédigé le rapport (Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité éducative*, Québec, 1971).

Chapitre 1
Le rapport Parent : un projet de réforme globale dans l'enseignement

Le rapport Parent propose un véritable projet de réforme globale dans l'enseignement. Il évoque lui-même une « remise en question des structures pédagogiques » et parle d'une « réforme pédagogique » qui devra prendre en considération, entre autres choses, la révolution scientifique et technologique, la transformation des conditions de vie et l'évolution des idées[1]. Le désir de voir l'éducation accordée à l'évolution de la société inspire le rapport, mais aussi la volonté de considérer l'ensemble des structures et des dynamiques, du préscolaire jusqu'à l'universitaire. C'est bien d'une approche systémique qu'il s'agit, puisque le milieu scolaire y est vu comme un système ouvert, inscrit dans une société et facteur d'évolution de cette société, et dont tous les éléments sont analysés dans leurs interrelations. On se centrera donc ici sur cette vision de système qui inspire le tome II du rapport Parent.

On décrira donc *d'abord le contexte* dans lequel s'inscrit le projet de la commission Parent, évoquant ainsi le débat alors en cours au Québec, les courants de réflexion qui traversaient l'Occident et quelques faits de société particulièrement significatifs. En somme, le projet de réforme mis de l'avant commençait par prendre acte de ce qu'il appelait la « société d'aujourd'hui ». On dégagera *ensuite les postulats de ce projet de réforme*, qui ont trait tout autant à la reconnaissance du droit à l'éducation et à une vision du pluralisme culturel qu'à une conception dynamique de l'élève, de l'étudiant et du maître et à la portée sociale de l'éducation. On explicitera *enfin les choix* qui allaient modeler cette réforme : le choix social d'un système d'éducation public et accessible ; le choix culturel d'une polyvalence de la formation, préalable à toute spécialisation ; le choix proprement pédagogique de ce qu'on nomme une pédagogie active centrée sur l'élève ou l'étudiant et d'une formation plus poussée des maîtres.

1.1 Un contexte propice

Lorsque, en 1961, le gouvernement du Québec confie à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec le mandat d'effectuer une étude impartiale et complète de la situation de l'éducation et de soumettre des recommandations quant aux mesures à prendre, il exprime alors une attente largement répandue, depuis une quinzaine d'années, dans les milieux préoccupés par la question de l'éducation et soucieux de son avenir, il rejoint des courants qui traversent alors tout l'Occident et il prend acte de l'évolution de la société.

1.1.1 Un débat depuis longtemps engagé au Québec

La commission Parent s'inscrit, de fait, dans un débat depuis longtemps engagé au Québec. Elle hérite d'une problématique déjà assez précisément élaborée et d'une démarche d'analyse commencée depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Qu'il suffise d'en rappeler quelques jalons importants : les conclusions de la Commission spéciale de coordination du Comité catholique en 1954[2], les recherches et les recommandations de la Commission sur les problèmes constitutionnels en 1956[3] et les conclusions de la Conférence provinciale sur l'éducation, tenue en 1958, à l'Université Laval[4].

Durant ces années, le débat entourant les problèmes de l'éducation occupe une grande place dans les journaux, les revues spécialisées et les établissements d'enseignement. Il existe, à ce moment, un large consensus dans la population et chez les élites sur la pertinence, voire la nécessité, d'une réforme du système d'enseignement. D'ailleurs, avant que la commission Parent ne reçoive son mandat, d'autres comités d'étude avaient aussi été mis sur pied : un premier sur l'enseignement agricole et agronomique[5], un deuxième sur l'enseignement technique et professionnel[6] et un troisième sur l'éducation des adultes[7].

1. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. I, chapitre 4 ; t. II, n° 1.

2. Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, « Rapport de la commission spéciale de coordination du Comité catholique », *Procès-verbal de la séance du 12 mai 1954*, Québec, 1954, pp. 134 SS.

3. *Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, 1956.

4. Conférence provinciale sur l'éducation, tenue à l'Université Laval en 1958 : *L'Éducation au Québec face aux problèmes contemporains*, Saint-Hyacinthe, Édition Alerte, 1958.

5. *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique*, Québec, 1961, 267 pages (Comité sous la présidence du père Louis-Marie Régis).

6. *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Québec, ministère de la Jeunesse, 1962, 2 vol. (Comité sous la présidence de monsieur Arthur Tremblay).

7. *Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes*, Québec, 1962 (Comité sous la présidence de monsieur Claude Ryan).

Les principales questions soulevées dans les débats alors en cours portent sur la nature de l'humanisme et les composantes de la culture, la place des sciences dans le curriculum, la nécessité de hausser le niveau de scolarisation des jeunes et des adultes, le décloisonnement des différents types de formation et l'établissement d'une continuité entre les niveaux d'enseignement. On s'interroge aussi sur le fait que, dans le secteur francophone, plusieurs types de formation secondaire se terminent en cul-de-sac, ne permettant pas l'accès aux études universitaires. De même, on compare les critères exigés pour accéder à l'université dans les communautés francophone et anglophone. La commission Parent n'aborde donc pas des questions entièrement nouvelles, mais elle entreprend son mandat dans un contexte nouveau, caractérisé par un sentiment d'urgence et par une transformation socioculturelle de la société. La conjoncture semble même permettre tous les espoirs : les conclusions auxquelles la commission parviendra pourront sans doute être rapidement mises en œuvre.

Lorsque les commissaires entreprennent leur travail, en 1961, ils sont aussi conscients qu'ils font alors face à un défi démographique sans précédent dans l'histoire du Québec : la population s'accroît à un rythme accéléré, soit de presque 30 % entre 1951 et 1961. En outre, la population accorde de plus en plus d'importance aux études secondaires et postsecondaires. Il en résulte que les effectifs scolaires de 13 à 16 ans ont doublé de 1954-1955 à 1960-1961, passant de 130 000 à 262 000. Afin de répondre aux aspirations croissantes de la population et pour s'assurer que les nouvelles générations puissent bénéficier de services adéquats, les commissaires et, à leur suite, les responsables politiques et administratifs de l'éducation croient nécessaire d'agir avec célérité[8] pour corriger les déficiences du système en place.

En ce début des années 1960, le Québec peut « désormais » redéfinir ses objectifs politiques et économiques et s'engager dans une démarche de clarification et de révision de ses valeurs et de ses comportements collectifs. Après une longue période de conservatisme social et idéologique, un débat politique est ouvert sur la prise en charge par l'État de l'ensemble de ce qu'on nomme ses responsabilités sociales, économiques et culturelles. Or, le contexte politique, la situation financière et les perspectives économiques semblent alors des plus prometteurs. Il ne faut absolument pas que le Québec rate ce tournant tout à fait capital pour assurer la vitalité de son développement futur. À ce moment, tous les secteurs de la société ont, de toute évidence, un immense besoin de personnes bien formées. De cela, le débat en éducation prend acte. La commission Parent propose que cette formation pertinente et de qualité, ce soit justement un système d'éducation soigneusement renouvelé qui puisse l'assurer.

1.1.2 Un courant qui touche tout l'Occident

Les questions et les problèmes auxquels sont confrontés les commissaires ne sont d'ailleurs pas particuliers au Québec ; ils sont portés par un courant qui touche tout l'Occident. Les commissaires eux-mêmes le reconnaissent, affirmant que « nos débats seront mieux éclairés si nous situons nos problèmes dans le contexte universel auquel ils appartiennent[9] ». C'est ainsi qu'ils se tournent vers de nombreux pays européens et plusieurs États américains qui ont déjà, soit formé des groupes d'étude, soit réalisé des réformes de leur système d'éducation[10]. En outre, les commissaires connaissent les grands organismes internationaux intéressés à l'éducation[11] et qui ont alors entrepris, parfois depuis plusieurs années, une réflexion sur le rôle de l'éducation dans une société développée et sur la façon dont les États modernes doivent relever le défi éducatif. Tous les thèmes y sont abordés, de la démocratisation des systèmes à la liaison existant entre les études et le marché du travail, des finalités de l'éducation aux modes de financement, de la gestion des services éducatifs à la définition des principaux types de formation.

Tout en s'interrogeant sur sa situation propre, le Québec se met donc à l'écoute des recherches et des débats internationaux et, à partir de cette époque, il joint même sa voix à celles des spécialistes internationaux. Par conséquent, la démarche qu'entreprennent les commissaires n'est pas seulement celle de quelques personnes isolées, mais bien celle de toute une communauté, voire d'un vaste courant international. Voilà pourquoi ils jugent essentiel d'examiner sur place des systèmes d'éducation tant de l'Europe de l'Ouest et de l'Est que de l'Amérique du Nord. Ces échanges internationaux en éducation se déroulent alors non seulement sur le plan technique, mais également sur le plan proprement politique. À ce titre, il est intéressant de noter que le Québec signe sa pre-

8. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. I, nos 84 à 88.

9. *Ibid.*, t. II, n° 3.

10. À titre d'exemples, voici quelques initiatives de cette époque :
   - La Commission Langevin-Wallon en France, 1945.
   - *General Education in a Free Society, Report of the Harvard Committee*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. 1945.
   - Entre 1945 et 1960, huit provinces canadiennes ont nommé des commissions d'enquête sur l'enseignement.
   - Central Advisory Council for Education, *From 15 to 18*, Vol. I et II, London (The Crowther Report) H.M.S.O., 1959.
   - Committee on Higher Education, Chairmanship of Lord Robbins, *Higher Education*, London, H.M.S.O., 1963.

11. O.C.D.E., *Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*, 4 tomes, O.C.D.E., 1961 ; UNESCO, *Elements of Educational Planning*, Paris, 1963 ; Conseil de l'Europe, *L'Enseignement primaire et secondaire. Tendances actuelles et problèmes communs*, Strasbourg, 1963, coll. « L'éducation en Europe ».

mière entente internationale, en 1965, sur le thème de l'échange d'enseignants et d'étudiants[12].

Considérée de plus en plus comme un droit et un besoin pour les individus et comme une condition essentielle de développement pour les sociétés, l'éducation devient une entreprise globale qui doit, de ce fait, être examinée en fonction des grandes variables qui le modèlent : variables démographique, économique, sociologique, culturelle et politique. À cela, il faut ajouter les perspectives de la psychologie et de la philosophie qui inspirent, il va sans dire, les grands courants pédagogiques internationaux.

1.1.3 Quelques faits de société

Les commissaires entendent aussi prendre acte de quelques faits de société qui interpellent, à leur manière, l'éducation et la pédagogie et remettent en question ce qu'ils appellent eux-mêmes la culture traditionnelle : « Partout on a compris que la société d'aujourd'hui et plus encore celle de demain, posent à l'enseignement des exigences sans précédent[13]. » C'est d'abord l'avènement de la société industrielle moderne qui pose à l'enseignement des exigences sans précédent : elle suppose une main-d'oeuvre plus instruite et professionnellement mieux qualifiée, rend les emplois plus diversifiés, ouvre une ère nouvelle de communications. Les commissaires n'hésitent pas à parler d'une véritable révolution scientifique et technologique que les deux guerres mondiales ont irréversiblement déclenchée. Ils évoquent alors les conséquences de l'automatisation, dont la multiplication des emplois non manuels n'est pas la moindre. Et ils parlent de la nécessité d'un niveau d'instruction plus élevé et d'une formation professionnelle large et polyvalente[14].

Associé au phénomène de l'industrialisation, il y a celui de l'urbanisation. Les commissaires évoquent l'énorme drainage vers les villes d'une population que les campagnes ne pouvaient plus absorber. Ils constatent que, de 1941 à 1961, la population urbaine de la province a doublé et que, désormais, trois personnes sur quatre vivent dans des villes. Or, la ville est elle-même un genre de vie, voire une civilisation, qui pose, elle aussi, ses exigences à l'éducation[15]. Ce nouveau genre de vie nécessite une révision de nos modes de fonctionnement pour les rendre plus démocratiques, c'est-à-dire respectueux des droits de la personne, fondés sur le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun. Il exige aussi une réforme de nos institutions scolaires pour les rendre plus adaptées aux besoins nouveaux et mieux enracinées dans l'évolution des idées et des attitudes[16].

Le Québec est aussi à l'heure des communications de masse. Imprimé, radio, télévision, cinéma y exercent une influence de plus en plus considérable. Il y a, ici aussi, un défi pour l'éducation: apprendre aux enseignants à se servir des moyens de communication de masse pour le progrès de l'enseignement et apprendre aux élèves à dominer ces techniques et à en dégager les messages utiles. Dans l'ensemble, ces techniques modernes de communication ouvrent de nouvelles possibilités à l'art de l'enseignement et lui promettent une plus grande efficacité[17].

En outre, l'État démocratique est désormais devenu le principal agent d'organisation, de coordination et de financement de l'enseignement. C'est à lui d'élaborer un plan d'ensemble et d'établir des priorités budgétaires, en matière d'éducation comme dans les domaines économique, social et culturel. L'ampleur d'un système d'éducation moderne conduit donc l'État à y assumer des responsabilités grandissantes, au nom de l'accessibilité et de la qualité de l'éducation. C'est à l'État que revient aussi la responsabilité de replacer les questions dans une perspective globale, d'élaborer un plan d'ensemble et d'établir les priorités éducatives et budgétaires[18].

Tels sont donc le contexte et le cadre dans lesquels est repensé le système d'enseignement, dans la pleine conscience qu'un tel système est à la fois conséquence et moteur des idées et de l'évolution de la société. Le débat éducatif, dont témoignent alors nombre de commissions gouvernementales et de documents internationaux, n'est pas indépendant des faits de société évoqués plus haut. C'est dans ce terreau que se développe le projet de réforme globale de l'enseignement promu par la commission Parent.

1.2 Les postulats de la réforme

Les postulats qui assoient la réforme proposée par le rapport Parent sont de divers ordres. Ils puisent leur inspiration autant dans l'évolution sociale et les transformations de la culture que dans les progrès de la pédagogie.

1.2.1 L'éducation, un droit pour toute personne

D'entrée de jeu, les commissaires fondent leur réforme du système d'enseignement sur la conviction que l'éducation est désormais un droit pour toute personne et que, en conséquence, il y a obligation pour chaque État d'en assurer l'accès à tous ses citoyens.

12. Claude Morin, *L'Art de l'impossible, la diplomatie québécoise depuis 1960*, Montréal, Boréal, 1987, pp. 32-41.

13. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. I, n° 83.

14. *Ibid.*, t. I, nos 88 à 94 ; t. III, nos 3-5.

15. *Ibid.*, t. I, n° 95.

16. *Ibid.*, t. I, nos 101-102.

17. *Ibid.*, t. I, nos 97-98.

18. *Ibid.*, t. I, nos 125-126.

Il y a un « droit universel à l'éducation » et « les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale[19] ». L'ère nouvelle exige que tous les étudiants aient accès aux niveaux d'enseignement correspondant à leurs aptitudes et à leurs talents. Il importe que, dans ce contexte, l'éducation supérieure elle-même soit accessible à tous ceux qui ont la motivation et les capacités de la poursuivre. Cette prise de position revêt, à ce moment, un caractère quasi révolutionnaire, car elle prend le contre-pied de l'idéologie traditionnelle qui considérait l'éducation postobligatoire — l'éducation étant, avant 1961, obligatoire jusqu'à 14 ans révolus — comme un privilège, voire un luxe, qui ne convenait pas à tout le monde[20].

L'éducation change donc subitement de statut : elle devient un droit que chaque individu peut légitimement réclamer et elle constitue, de ce fait, pour les pouvoirs publics, un service essentiel qu'ils se doivent d'offrir et de rendre accessible à tous indistinctement, pauvres ou riches, habitants d'une région éloignée ou d'un grand centre urbain, etc. L'accès aux études, du primaire à l'universitaire, ne doit plus être entravé par des barrières physiques, telles la distance, l'absence d'établissement et les contraintes financières ou par des obstacles culturels dus à la langue, à la religion et à l'appartenance à une classe économique défavorisée. Dans la pensée des commissaires, l'éducation ne peut plus être un service facultatif que l'on dispense selon le bon vouloir des édiles locaux ou selon le niveau des ressources des commissions scolaires.

Forts du droit sur lequel ils s'appuient et conscients des défis de plus en plus exigeants que constituent le développement harmonieux et personnalisé des élèves, leur préparation à participer de façon active et autonome à la vie sociale et leur insertion adaptée au marché du travail, les commissaires se préoccupent, en tout premier lieu, de voir à ce que tous les jeunes — et même les adultes désireux de retourner aux études — puissent trouver une place dans les établissements d'enseignement.

Au-delà de la scolarité obligatoire — grosso modo la fin des études secondaires —, les élèves, s'ils en manifestent l'intérêt et les aptitudes, doivent avoir accès aux études collégiales et universitaires. Pour la commission, il est primordial que tous les cheminements puissent mener aux études supérieures, que disparaissent les obstacles structurels et que soient transformés les types de formation qui se terminent en cul-de-sac. Et, quelle que soit la région, « les écoles doivent offrir à tous les services d'une qualité et d'une diversité à peu près comparables[21] ».

1.2.2 La portée sociale de l'éducation

De l'avis des commissaires, l'éducation a aussi une portée sociale. Il y a là un autre postulat que la réforme devra prendre en considération. Si l'individu a maintenant droit à une formation intégrale adaptée à ses besoins, la société, pour sa part, formule aussi des attentes vis-à-vis du système d'éducation. Dans la mesure où les élèves et les étudiants auront à exercer, en tant que citoyens, une multitude de rôles et, en tant que travailleurs, un emploi dont les exigences sont complexes et les retombées collectives, le système d'éducation ne peut pas en faire abstraction. Il doit prendre en compte ces besoins de la société et assumer son indéniable responsabilité sociale. L'éducation doit développer l'aspect social de la personne ; elle ne peut se dérober à la responsabilité de pourvoir à l'éveil et au développement du sentiment de solidarité ; elle se doit de former le citoyen et le travailleur[22].

La société demande à l'individu de jouer une multiplicité de rôles et même de pouvoir passer rapidement de l'un à l'autre. Qu'il s'agisse des rôles de parent, de consommateur ou de producteur ou des rôles inhérents à tous les paliers de l'organisation sociale, le citoyen ne peut échapper à la trame serrée des contraintes qui vont exiger de lui beaucoup de connaissances, de compétences et d'habiletés, principalement sur les plans de la communication, de l'analyse, du savoir-faire et de la formation personnelle et sociale.

Très tôt, chacun est amené à vivre l'expérience de la diversité des modes de vie, de l'évolution des mentalités et de la variété des systèmes de valeurs. Cette découverte de la pluralité socioculturelle comporte aussi des exigences de formation, dans la mesure où l'on entend la vivre avec l'esprit autonome et démocratique du citoyen. L'école et l'institut proposés par les commissaires vont, en ce sens, poser des défis nouveaux : ils vont regrouper dans les mêmes classes les filles et les garçons et amener les élèves d'origines sociales diverses et d'options scolaires diversifiées à se côtoyer.

« Elle (l'école) doit en particulier enseigner à chaque élève le respect de toute personne et de ses convictions, l'ouverture de l'esprit devant la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme, la collaboration fraternelle dans l'édification d'un monde meilleur, le désir de justice sociale, le sens de la solidarité

19. *Ibid.*, t. I, n° 116.

20. Loi concernant la gratuité de l'enseignement et la fréquentation scolaire obligatoire, art. 8, sanctionnée le 10 juin 1961.

21. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. I, n° 116.

22. *Ibid.*, t. III, n° 11.

humaine, le refus des excès totalitaires, le respect de la liberté, l'attachement à l'idéal démocratique, l'attachement aux institutions et aux valeurs nationales, le dévouement au bien commun, le devoir de responsabilité personnelle dans les actes de la vie intellectuelle et sociale. Ainsi contribuera-t-elle à la formation de l'homme complet au point de vue intellectuel, moral et social[23] ». Tel est donc le premier aspect de la portée sociale de l'éducation : la prise en considération du caractère de citoyen de chaque personne qui s'éduque.

Mais, outre son devoir de s'ouvrir à cette première dimension sociale de la personne, le système d'éducation devrait aussi « offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions[24] ». La commission Parent a fait sienne cette position du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Pour ce faire, le système d'éducation a donc à tenir compte des caractéristiques du marché du travail, lui-même influencé tant par l'évolution des sciences et des technologies que par les contraintes économiques internationales. La société, à son tour, doit pouvoir miser sur le système d'éducation pour renouveler le type de main-d'œuvre dont elle a sans cesse besoin. Tel est le second aspect de la dimension sociale de la personne: sa dimension de travailleur. Puisque, dans la société industrielle moderne, chaque travailleur a besoin d'une solide formation, le système d'éducation doit donc s'ouvrir à la fois aux besoins d'une formation générale plus poussée et d'une formation professionnelle la plus complète possible[25].

1.2.3 La culture comme univers polyvalent

Un autre fondement de la réforme réside dans la perception de la culture comme univers polyvalent. Il est impossible de penser éducation sans se référer aux grands axes de la culture vivante, sans tenir compte du développement des divers champs de connaissance. En ce sens, la culture recoupe ici « les cultures » humaniste, scientifique et technique, voire la culture de masse, chacun de ces univers correspondant à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales qui lui sont propres[26].

Les humanités — la culture des humanités, comme dit le rapport Parent — sont fortes d'une longue tradition, qui pousse ses racines jusque dans la civilisation gréco-latine. Elles s'enrichissent de l'apport constant d'œuvres littéraires et artistiques et des progrès de la pensée philosophique. La culture des humanités constitue, à proprement parler, une approche de la réalité et un univers de connaissances fondés sur le souci de la qualité de la langue, sur l'éveil de la sensibilité par l'art et sur le développement de la pensée par la philosophie[27].

La culture scientifique constitue, elle aussi, un mode de penser et une façon de voir l'univers. La science moderne, qui s'est graduellement libérée de la théologie et de la philosophie, est devenue un corpus de connaissances, fruit de l'observation rigoureuse, de la méthode expérimentale et de l'abstraction mathématique. Elle a développé son univers, ses valeurs propres — la recherche méthodique, le souci du progrès, la concentration dans une spécialité —, marquant finalement de son empreinte toute la pensée moderne[28].

Aux préoccupations scientifiques, orientées vers l'explication et la connaissance, s'est ajouté un autre champ de recherche et de développement qui porte sur ce qu'on nomme les applications techniques, sur les façons de transposer efficacement dans la vie courante les fruits de l'expérience méthodique et les conclusions du savoir. Il s'agit de tout le domaine des technologies et des sciences appliquées, présentes partout dans l'industrie, la médecine, la gestion des affaires publiques et les productions culturelles elles-mêmes. Il y a, ici aussi, une sorte d'univers culturel, avec ses valeurs telles la précision dans le détail, la préoccupation de l'efficacité et la recherche de la perfection mécanique et automatique[29].

À la dimension culturelle fondée sur les traditions et l'héritage des œuvres prestigieuses laissées par l'histoire et à celle qui s'enracine dans les connaissances scientifiques et technologiques, s'ajoute la dimension de la culture vivante qui s'élabore quotidiennement et dont le principal véhicule de diffusion est l'ensemble des techniques de communication. Chacun reçoit ainsi une multitude de messages qui sont largement répandus par les divers médias. La culture de masse promeut, en effet, des modes de vie, des valeurs et des idéologies. Les médias servent également de tremplin aux différentes formes d'expression culturelle. Cette culture vivante est omniprésente dans nos sociétés et l'institution scolaire ne pourra davantage en faire abstraction[30].

Pour se mettre à l'heure de l'humanisme contemporain et de la société d'aujourd'hui et pour préparer les élèves et les étudiants à la pluralité des modes d'appréhension de la réalité, le système d'éducation

23. *Ibid.*, t. III, n° 11.
24. *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Québec, 1962, t. I, p. 116.
25. *Ibid.*, t. III, n° 21.
26. *Ibid.*, t. II, n° 9.
27. *Ibid.*, t. II, n° 5.
28. *Ibid.*, t. II, n° 6.
29. *Ibid.*, t. II, n° 7; t. I, n° 91.
30. *Ibid.*, t. II, n° 8.

n'a pas le choix : il lui faut se mettre à l'écoute de toutes ces formes de langage et de culture. La commission Parent considère donc la culture comme un univers polyvalent de connaissances et d'attitudes qu'elle souhaite voir s'intégrer dans le monde scolaire. Elle veut éviter que des fossés se creusent autour des divers modes de connaissance et particulièrement entre ceux qui les pratiquent, soit le littéraire, l'artiste, le scientifique et le technicien. L'institution scolaire doit désormais accueillir ces modes d'approches comme autant d'antennes qui permettent de saisir et de comprendre le monde où l'on vit[31].

1.2.4 L'éducation de toute la personne

Si, pour la commission Parent, il est capital de concevoir une éducation qui assume les différentes composantes de la culture contemporaine, intégrant spécialement la tradition de l'humanisme littéraire et les développements de la science et de la technique, il l'est tout autant d'envisager une éducation qui prenne en considération la totalité de la personne. En ce sens, l'éducation — avec la pédagogie qu'elle implique — ne peut ignorer aucune des composantes de la personne : physique et intellectuelle, individuelle et sociale, artistique et scientifique. Elle vise le « développement intégral », elle est « holistique », comme on dit aujourd'hui.

La première dimension de la meilleure éducation possible de la personne, souhaitée par la commission Parent, concerne « l'intelligence totale qui attend son épanouissement[32] ». Le système scolaire trahit sa mission s'il ne cherche pas, d'abord et avant tout, à ouvrir l'esprit. Misant sur l'intelligence de chaque personne, sa mission est d'inculquer la passion de la vérité, de cultiver l'esprit de recherche et de développer les facultés de raisonnement, d'observation, de jugement, de curiosité, de probité et de créativité[33].

Si l'éducation commence dans ce respect de l'intelligence, elle se doit de tabler aussi sur la sensibilité de la personne. C'est dans l'ensemble des activités scolaires, mais, plus spécifiquement, par le biais des activités artistiques, qu'elle peut développer cette sensibilité, favoriser l'expression des émotions, cultiver l'imagination créatrice.

Considérer la personne en sa totalité, c'est aussi accepter que le développement physique soit une partie importante du développement intégral. D'ailleurs, l'éducation physique n'a-t-elle pas des effets bénéfiques, par delà le bien-être corporel, sur l'affectivité, le comportement social, le fonctionnement intellectuel, voire sur l'ensemble de la personnalité ?

L'éducation doit aussi se soucier du caractère particulier des personnes, de leur enracinement social et communautaire, de leur vie de citoyen et de travailleur. À ce point précis, le développement intégral de la personne inclut la préoccupation de la dimension sociale de l'être humain et rejoint ce qu'on a appelé, plus haut, la portée sociale de l'éducation[34].

1.2.5 L'éducateur, un pédagogue cultivé

Pour réaliser une réforme qui atteint une telle profondeur sur les plans social, culturel et pédagogique, il y a une condition que les commissaires jugent fondamentale : pour que l'éducateur devienne un pédagogue cultivé, il importe de repenser la formation des maîtres aussi bien dans son cadre institutionnel que dans ses programmes et son esprit. Ils parlent alors de la compétence sur laquelle doit miser la réforme et ils définissent cette « clé de voûte du système » par les trois éléments suivants : une véritable formation pédagogique ; une solide culture générale ; une formation plus poussée dans une spécialité pour les enseignants du secondaire et, à fortiori, pour ceux du postsecondaire.

La formation pédagogique doit être fondée, d'abord, sur des études assez poussées en psychologie, pour que l'enseignant connaisse bien le développement de la personne. Elle s'appuiera aussi sur des études sérieuses en sciences sociales, afin que l'enseignant soit sensibilisé à la portée sociale de son rôle d'éducateur, à l'enracinement collectif de l'éducation et à l'évolution de la culture contemporaine. Elle doit aussi s'inspirer des courants qui fondent avant tout la pratique pédagogique sur les besoins de la personne qui apprend.

L'éducateur doit aussi posséder une solide culture générale. En ce sens, il doit être aussi bien familiarisé avec un large spectre de connaissances dans les humanités, les sciences, les arts et les techniques, que rodé aux habiletés supérieures de travail intellectuel et aux approches méthodiques propres aux divers champs de connaissances. Sa tâche étant même de permettre un accès à la connaissance de la civilisation occidentale, voire des autres civilisations, sa culture doit donc dépasser largement les contenus formels des programmes d'enseignement.

Compte tenu de l'orientation donnée aux études secondaires — qui doivent être plus poussées et qui doivent déjà faire une place à l'approfondissement des connaissances et même à une certaine spécialisation -, les commissaires proposent que les enseignants du secondaire soient des spécialistes dans un champ du savoir. Ils fondent, d'ailleurs, cette option sur une conception du développement des connaissances et des

31. *Ibid.*, t. II, n° 45.

32. *Ibid.*, t. II, n° 20.

33. *Ibid.*, t. II, n^os^ 20 et 23.

34. *Ibid.*, t. II, n^os^ 20, 21, 23, 27.

apprentissages[35]. Et, pour les commissaires, le nécessaire approfondissement d'un champ particulier du savoir par les enseignants du secondaire et, à fortiori, par ceux des ordres d'enseignement supérieur, ne va pas à l'encontre de l'importance accordée à la culture générale : un spécialiste et un pédagogue cultivé, telle est donc la clé de voûte du système et le seul espoir de voir s'accomplir les réformes rêvées[36].

1.3 Les choix qui modèlent la réforme

La réforme proposée s'articule autour de choix fondamentaux qu'on peut qualifier de systémiques. Ils inspirent les transformations à mettre en œuvre à tous les ordres d'enseignement. Ces choix sont essentiellement de trois ordres : social, culturel et pédagogique.

1.3.1 Un choix social : un système d'éducation public et accessible

Le droit universel à l'éducation et l'obligation conséquente, pour chaque nation, d'assurer l'éducation de tous ses citoyens imposent à l'État « le devoir de proposer un plan d'ensemble, d'inviter à la coordination nécessaire tous les divers agents de l'éducation, publics et privés, au-delà des différences de culture, de religion, de niveau d'enseignement[37] ». Les diverses catégories d'établissements scolaires avaient vu le jour afin de répondre aux besoins de populations particulières, sans que l'on perçoive une perspective ou un plan global et sans que soient précisés les objectifs visés pour l'ensemble des élèves ou des étudiants. Comme était absent le dessein général, il y avait discontinuité entre les diverses catégories d'établissements et les élèves voyaient très souvent leur cheminement vers les études supérieures — ou d'un type d'établissement à un autre — entravé, en particulier à cause du manque d'harmonisation dans les objectifs et les programmes.

Après avoir fait de l'éducation un droit, après avoir fixé pour tous un objectif d'accès aux études les plus avancées en fonction des goûts, des intérêts et des aptitudes de chacun, après avoir montré que cette généralisation de l'éducation comporte un enjeu majeur pour le développement de la collectivité québécoise, les commissaires, au nom de l'égalisation des chances, font de l'éducation un domaine de responsabilité sociale et politique, qu'un gouvernement se doit alors d'assumer pleinement.

Les commissaires recommandent donc la création d'un véritable système d'éducation public et accessible, dont toutes les parties soient clairement définies dans leur durée et leurs objectifs et dont la continuité soit déjà prévue, de façon à ce que les élèves et les étudiants puissent cheminer d'un ordre d'enseignement à l'autre sans entrave structurelle insurmontable. Il est capital, pour les commissaires, que tout candidat qui en manifeste l'intention et les aptitudes puisse atteindre les études supérieures, sans être freiné par des considérations extérieures.

À cette coordination verticale s'ajoute la nécessité d'une coordination entre les types d'enseignement de même niveau. Là où il existait une pluralité de types d'établissements spécialisés, il est recommandé de procéder à une « intégration des divers types d'enseignement en un tout diversifié », qui rende plus faciles les passages horizontaux d'un type de formation à un autre.

Les commissaires proposent donc de procéder, dans une optique d'égalisation des chances, à une rationalisation administrative et pédagogique, à une restructuration des différents ordres d'enseignement et, ultimement, à la mise en place d'un véritable système d'éducation public et accessible, qui favorise la hausse de la scolarisation et de la qualification. Un tel mandat ne peut, par ailleurs, se réaliser que si l'État assume la responsabilité de l'éducation, notamment en élaborant un plan d'ensemble, en établissant les priorités budgétaires, en devenant le point de rencontre de tous les groupes intéressés à l'éducation et en nommant un ministre de l'Éducation redevable de ses politiques et de son administration à l'Assemblée législative[38].

1.3.2 Un choix culturel : une spécialisation enracinée dans une solide formation générale

Dès le début du tome II, où l'on traite des structures pédagogiques du système scolaire, les commissaires se posent une question fondamentale qui rejoint tous les éducateurs et dont l'enjeu est éminemment culturel : « Dans quelle mesure l'enseignement doit-il se diversifier et se spécialiser, et quelle part faut-il garder à la formation générale ? Cette formation générale, en quel sens faut-il l'entendre, quel doit en être le contenu ? Comment et par quelles voies doit se faire le passage de la formation générale à la spécialisation ? Au-delà de ces questions, c'est la conception d'un type humain dans le contexte de la société moderne qui est en jeu. La réponse à ces interrogations déterminera le rôle de l'enseignement dans l'avenir, sa mission culturelle et sociale[39]. »

Devant la multiplicité et l'ampleur des champs de connaissances — les cultures humaniste, scientifique et technique et même la culture populaire —, l'éducation ne peut se fermer. Elle se doit de ne pas se couper artificiellement d'acquis importants de la culture et de ne négliger aucun des univers dans lesquels

35. *Ibid.*, t. II, n° 17.
36. *Ibid.*, t. II, n° 28.
37. *Ibid.*, t. III, n° 6.
38. *Ibid.*, t. I, nos 125 et 145 ss.
39. *Ibid.*, t. II, n° 14.

s'exprime la culture moderne[40]. L'école commune et l'institut lui-même devront donc offrir une formation générale qui prend racine dans une culture polyvalente. D'ailleurs, élèves et étudiants manifestent des aptitudes très diversifiées selon les champs de connaissance et expriment spontanément des goûts ou des intérêts qui divergent beaucoup de l'un à l'autre. Enfin, la société elle-même exige des gens cultivés et aux compétences diverses.

Pour les commissaires, la formation générale et la spécialisation ne constituent pas deux réalités antinomiques entre lesquelles il faille choisir. Au contraire, toute spécialisation exige préalablement une solide formation de base que l'élève commence à acquérir au cours primaire, notamment en apprenant à maîtriser les habitudes de travail intellectuel, et qu'il va continuer à développer jusqu'à son entrée à l'université. En retour, la spécialisation elle-même peut enrichir la formation générale. De fait, pour les commissaires, il n'y a pas des matières générales et des matières spécialisées. Pour chacune d'elles, l'enseignement peut être général ou spécialisé, selon l'objectif visé par le programme ou selon l'intention et l'esprit du professeur. Ce ne sont donc pas les disciplines qui caractérisent les deux types d'enseignement: c'est plutôt l'objectif poursuivi.

« Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité[41]. » L'option des commissaires va donc vers la synthèse d'une solide formation générale aux temps modernes, et d'une spécialisation de plus en plus poussée. Pour parvenir à cet objectif, il faut que l'élève, grâce à une démarche d'orientation qui tienne compte à la fois des différentes dimensions de sa personnalité et de ses aptitudes intellectuelles, en vienne à découvrir ses champs d'intérêts et d'habiletés. Aussi est-il important que cette diversification de la formation, voire cette spécialisation, se fasse de façon graduelle.

Déjà, au secondaire, le système des options permettra de répondre au besoin de diversification, tout en évitant les pièges de l'institution spécialisée ou des secteurs cloisonnés. Les commissaires proposent donc, pour l'école secondaire, un type d'établissement unique pour tous les élèves et caractérisé par la polyvalence de son enseignement. L'école « polyvalente » dispensera à tous une formation générale, tout en tenant compte des rythmes d'apprentissage et, grâce à la formule des options, elle permettra une diversification croissante des contenus de formation qui, pour ceux qui s'orienteront immédiatement vers le marché du travail, prendra même l'allure d'une spécialisation. L'institut, pour sa part, offrira lui aussi des spécialisations qui ouvriront sur le marché du travail et, pour le futur étudiant d'université, des concentrations ou blocs de cours orientés vers un groupe de facultés, telles les sciences de la nature ou les sciences humaines. Mais, dans l'un et l'autre cas, des cours de base obligatoires pour tous garantiront la poursuite d'une solide formation générale[42]. Enfin, l'université, de son côté, devra « se consacrer à un enseignement vraiment spécialisé[43] ». Tel est donc le choix culturel du rapport Parent : l'acquisition, par le plus grand nombre, d'une solide formation générale, qui reflète la polyvalence de la culture et qui enracine graduellement une spécialisation la plus poussée possible.

1.3.3 Un choix pédagogique : une pédagogie active mise en œuvre par des maîtres bien formés

L'option pour une « école active » s'enracine dans la conviction des commissaires que l'organisation scolaire doit être entièrement pensée en fonction de ceux et celles à qui elle s'adresse, d'abord et avant tout : les enfants et les jeunes. En un sens, l'accessibilité de l'éducation elle-même passe par la mise en œuvre d'une pédagogie conforme à la psychologie et aux besoins des élèves et des étudiants et particulièrement soucieuse de leur engagement personnel dans un apprentissage significatif.

Avant de parler des structures pédagogiques, des niveaux de l'enseignement, des programmes d'études et des services éducatifs, les membres de la commission prennent le temps d'examiner les caractéristiques de l'enfant et du jeune, les modes et les étapes de leur croissance, leur type de fonctionnement et leur façon d'observer, de penser ou de réagir. Pour eux, il est évident que l'enfant et le jeune ne sont pas des adultes en miniature et qu'il y a de grandes différences entre eux et les adultes, qu'il s'agisse de leur appréhension respective des choses, de la façon dont chacun canalise son énergie ou exprime ses émotions.

Les commissaires s'inscrivent en faux contre la conception courante de l'enfant ou du jeune, pour lui substituer la perception que s'en font les psychologues du développement, les pédagogues modernes et les représentants du courant humaniste dans les sciences humaines. Selon une telle conception, chaque enfant ou chaque jeune a sa personnalité propre, c'est-à-dire ses goûts, ses champs d'intérêt, ses aptitudes et ses rythmes. Chacun se distinguant des autres de façon significative, il n'est pas souhaitable d'imposer, de part en part, un moule éducatif unique. Une pédagogie active commence, en effet, dans le respect du carac-

40. *Ibid.*, t. II, n° 4.
41. *Ibid.*, t. II, n° 15.
42. *Ibid.*, t. II, n° 106.
43. *Ibid.*, t. II, n° 314.

tère unique de chaque personne. Son centre, c'est la personne. « Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active ; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle[44] ».

L'enfant ou le jeune, comme le confirme la psychologie, est aussi essentiellement un être actif. C'est « par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit[45] ». La pédagogie active — le rapport Parent élargit parfois le concept, parlant de l'école active — se présente ainsi comme la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur la personne. Elle insiste sur l'importance de l'observation et de l'expérience directes des êtres et des choses, mais surtout elle cherche à développer l'autonomie intellectuelle, l'habitude de la démarche personnelle et le sens de la responsabilité. En fait, « l'attitude interrogative et l'esprit de recherche vont obliger chaque élève à s'engager beaucoup plus activement dans le travail intellectuel, à être lui-même le principal agent de son développement et de sa formation[46] ».

Des apprentissages significatifs : voilà un autre aspect de la pédagogie active. L'élève ou l'étudiant doué « doit pouvoir compter sur un enseignement qui le nourrisse et le stimule ; de même, celui qui manifeste plutôt une habileté technique ou simplement manuelle doit trouver l'atelier et le maître qui lui permettent de développer cette aptitude[47] ». Apprendre des choses significatives, qui répondent à des besoins réels, qui procurent le plaisir d'accéder à l'univers de la connaissance et qui permettent à chacun de s'épanouir, c'est tout le contraire d'une pédagogie qui s'appuie trop exclusivement sur la répétition, la mémorisation, l'accumulation d'informations et la seule réussite aux examens.

À la limite, il s'agit de plus qu'une pédagogie active : c'est l'établissement scolaire tout entier qui doit devenir une « école active ». Un établissement scolaire centré sur la personne de l'enfant ou du jeune, qui le respecte comme premier responsable de son développement et qui favorise des apprentissages significatifs : telle est, en somme, l'école active. Les commissaires souhaitent que cet esprit de l'école active anime chaque établissement scolaire.

Adopter ce choix d'une « école active » constitue un défi majeur pour tous les intervenants engagés dans la réforme. Mais les premiers concernés seront, sans aucun doute, les enseignants eux-mêmes. Conscients du rôle capital des enseignants dans le renouveau éducatif, les commissaires explicitent, pour chaque ordre d'enseignement, les exigences auxquelles ils seront confrontés. Les commissaires consacrent, de plus, tout un chapitre à la formation du personnel enseignant, « clé de voûte du système ».

Qu'il suffise de rappeler ici que la commission Parent attache une importance toute particulière à la formation des enseignants. Dans cette foulée, elle propose de hausser le niveau des études préparatoires à l'enseignement, afin de garantir une meilleure formation générale ; elle recommande de confier la formation des enseignants aux universités, où l'on pourra trouver les compétences nécessaires à la formation pédagogique, à la spécialisation disciplinaire et à la recherche fondamentale et appliquée; elle attache beaucoup d'importance aux stages pratiques, qui permettent de mettre à l'épreuve les aptitudes naturelles et les connaissances théoriques[48]. Un renouveau pédagogique mis en œuvre par des maîtres bien formés, voilà une autre dimension de ces choix fondamentaux d'ordre social, culturel et pédagogique qui modèlent la réforme envisagée.

* * *

Ces rappels sont bien brièvement esquissés. Ils s'imposaient, toutefois, pour cerner le contexte et les perspectives qui sous-tendent le vaste projet de la commission Parent et qui permettent d'en comprendre et d'en situer chacune des pièces. C'est cet arrière-plan, seulement évoqué au cours des prochains chapitres, qui permet aussi de saisir ce qui, vingt-cinq ans plus tard, nous lie toujours à ce projet ou nous en sépare.

44. *Ibid.*, t. II, n° 23.
45. *Ibid.*, t. II, n° 150.
46. *Ibid.*, t. II, n° 547.
47. *Ibid.*, t. III, n° 12.
48. *Ibid.*, t. II, n°s 439 ss.

Chapitre 2
L'accessibilité de l'éducation : le pari fondamental

Considérant que l'éducation est un droit pour toute personne, la commission Parent propose la mise en place d'un véritable système public d'éducation. Il s'agit de donner à chacun la meilleure éducation possible et de faire en sorte qu'il puisse poursuivre ses études jusqu'au niveau le plus avancé, compte tenu de ses aptitudes et de ses intérêts. Tel est le choix social le plus déterminant de la commission Parent : une option pour la démocratisation du système, pour l'égalisation des chances et, finalement, pour l'accessibilité.

Dans le présent chapitre, on rappellera d'abord *les visées d'accessibilité du rapport Parent*. C'est dans un contexte d'accès accru aux études que la commission Parent développe sa vision de la démocratisation du système d'enseignement et fixe ses objectifs d'accessibilité. On décrira, par la suite, *l'accès aux études, d'hier à aujourd'hui*. On y constatera que le Québec a connu une véritable explosion scolaire, que l'accessibilité s'est accrue à tous les ordres d'enseignement, que les diplômés sont devenus de plus en plus nombreux, mais que des disparités sont encore observables dans la fréquentation scolaire. On tentera aussi de fournir quelques *facteurs d'explication des faits saillants*, en s'attachant principalement aux changements de comportements et à l'évolution économique et démographique. Enfin, on parlera de certains *enjeux d'avenir* ; ceux-ci gravitent autour de l'égalisation des chances, de la hausse de la scolarisation, des effectifs adultes et de la qualité dans un contexte de fréquentation de masse.

2.1 Les visées d'accessibilité de la commission Parent

Pour raconter l'histoire contemporaine des institutions dans le domaine de l'éducation, il paraît généralement approprié d'en faire commencer le récit avec les dates d'application des recommandations du rapport Parent, dont la publication débute en avril 1963. Ainsi comprise, une telle histoire de l'éducation s'amorce notamment avec la création du ministère de l'Éducation, des écoles polyvalentes et des cégeps. Mais, pour comprendre l'histoire contemporaine de l'accessibilité de l'éducation, il importe de prendre aussi en considération le mouvement de l'accès aux études avant 1961.

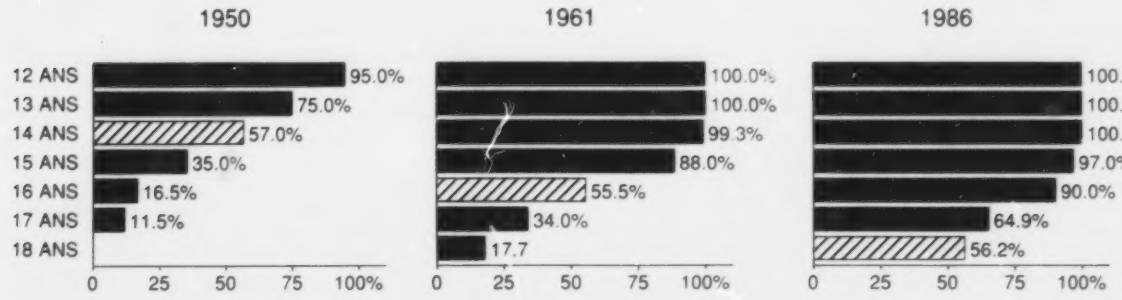
2.1.1 L'accès aux études avant 1961

Au cours de la décennie des années 50, les attitudes des Québécois à l'égard de l'éducation se sont modifiées à vue d'œil. Certes, la natalité et l'immigration expliquent, pour une part, l'augmentation des effectifs scolaires. Mais, à cela viennent s'ajouter *le besoin et le désir ressentis, tant chez les parents que chez les jeunes eux-mêmes, d'une scolarité plus longue*[1]. Ce besoin et ce désir s'enracinent alors dans une conscience plus vive des exigences de formation générale et de formation professionnelle plus poussées, exigences qui découlent de la révolution scientifique et technologique et de la transformation des conditions de vie en cours[2].

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. I, n^os^ 85-86.
2. *Ibid.*, t. I, n^os^ 88, 94, 95, 97, 100.

Graphique numéro 1

Progression des taux de fréquentation scolaire de 1950-1951 à 1986-1987



En 1950, la durée moyenne des études ne dépassait pas huit ans. À ce moment, près de la moitié des jeunes de quatorze ans mettaient fin à leurs études. Dix ans plus tard, la durée moyenne de la fréquentation scolaire avait déjà augmenté de deux années. C'est là un changement rapide quand on constate que, pour ajouter deux autres années à la fréquentation scolaire, il faudra ensuite attendre vingt-cinq ans, soit jusqu'en 1986. Le graphique numéro 1 fait voir ce phénomène de la fréquentation scolaire, de 1950 à 1986[3].

Les taux de fréquentation par âge révèlent aussi que, en 1950, la pleine scolarisation ne dépassait pas la catégorie des jeunes de douze ans, tandis que, en 1961, elle atteignait l'ensemble des jeunes de quatorze ans et, en 1986, une grande partie des jeunes de seize ans (90 % persistent alors dans leurs études). Quand, en 1961, la loi prolongea la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de quinze ans, la scolarisation des jeunes de quinze ans et moins était donc déjà largement acquise. En effet, à la rentrée des classes de 1961, 88% des jeunes de quinze ans étaient inscrits dans un établissement scolaire. Il semble donc raisonnable de penser que cette loi venait, en fait, inciter les retardataires à emboîter le pas à la vaste majorité des jeunes. Encouragés par leurs parents, les jeunes poursuivaient déjà des études plus avancées.

En fait, dès le début des années 50, bien avant les premières audiences de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, il devenait évident que le Québec allait connaître *une véritable explosion scolaire*. D'ailleurs, monsieur Arthur Tremblay, jadis conseiller spécial au ministère de la Jeunesse — le ministère de l'Éducation de l'époque — , rappelait récemment que c'était « l'impatience de la population » qui avait poussé le gouvernement à entreprendre des réformes en éducation. De 1956 à 1961, le nombre de jeunes engagés dans des études secondaires avait doublé. Et, selon toute probabilité, ces nouvelles tendances démographiques allaient s'accentuer, puisque les cohortes de la jeune génération se faisaient de plus en plus considérables. Par exemple, la génération des enfants de zéro à quatre ans totalisait alors près de 550 000 individus, soit 60 % de plus que la cohorte des enfants qui amorçait son cheminement dans le système d'éducation.

Ces signes d'un accès accru aux études, tant à l'entrée dans le système d'éducation que dans la poursuite des études secondaires, déjà perceptibles dans les années 50, font voir que, en matière de fréquentation scolaire, les temps nouveaux avaient débuté avant 1961. C'est donc de ce désir et de cette « impatience de la population » que prend acte la commission Parent. Elle voudra offrir toutes les chances possibles au plus grand nombre en proposant des structures qui lèvent les blocages et assurent l'accessibilité de la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur.

2.1.2 La généralisation de l'éducation

Pour la commission Parent, le droit de chacun à l'instruction exige ce qu'elle appelle une généralisation de l'éducation[4]. Cette idée moderne réclame, en effet, que l'on dispense l'enseignement à tous sans distinction de classe, de race ou de croyance; et cela, de la maternelle à l'université. Car l'éducation ne peut plus être le privilège d'une élite. C'est dans cette optique que les commissaires parlent de la maternelle, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire comme de « services publics » qui, de ce fait, devraient être gratuits et accessibles. C'est dans cette optique aussi qu'ils parlent de l'éducation permanente, comme d'une certaine conception de l'enseignement qui ouvre le système d'éducation aux populations adultes. C'est une façon de donner une véritable portée pratique au droit à l'éducation pour tous[5].

Déjà, on l'a vu, les inscriptions au secondaire ont doublé dans la dernière moitié des années 50. Mais le rapport Parent propose d'aller plus loin, de procéder à une véritable généralisation de l'enseignement secondaire et d'amener, le plus tôt possible, la totalité des jeunes à l'enseignement secondaire. La création des instituts vise, elle aussi, à assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité. En somme, ce qu'il s'agit de faire, au nom de *l'égalisation des chances* exigée par la société démocratique, c'est de permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui correspond le mieux à ses aptitudes et à ses intérêts, si possible jusqu'à l'enseignement supérieur[6].

C'est la société moderne qui exige un niveau de plus en plus élevé d'instruction et de compétence. *La société industrielle avancée* dans laquelle le Québec est désormais entré n'intégrera que les citoyens bien formés et les travailleurs qualifiés. Étudiants et parents ont commencé à prendre conscience de la nécessité de prolonger les études, car « la révolution scientifique et technologique et la transformation des conditions de vie rendent indispensable, pour tous les jeu-

3. Les données qui ont servi à l'élaboration de l'ensemble des graphiques sont tirées de statistiques officielles du ministère de la Jeunesse, du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Au besoin, elles sont complétées par des statistiques en provenance de Statistique Canada, comme, par exemple, celles qui concernent l'âge des étudiants du palier universitaire. Toutes les données utilisées dans ce chapitre proviennent de l'une ou l'autre de ces sources ou sont empruntées au rapport Parent lui-même. La liste détaillée des sources utilisées est annexée au présent chapitre.

4. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, t. I, n° 109.

5. *Ibid.*, t. II, n^os^ 140 et 467.

6. *Ibid.*, t. I, n° 117 ; t. II, n^os^ 206, 260, 269 ; t. III, n^os^ 5, 12.

nes, un effort soutenu tant dans le sens d'une meilleure formation générale que dans celui d'une certaine spécialisation[7].

Si la généralisation de l'éducation apparaît comme la conséquence d'une conscience plus vive de l'égalisation des chances et de la richesse croissante de la société, elle constitue en même temps un moyen privilégié pour réaliser l'égalité entre les personnes et favoriser le développement économique. Encore faut-il que les structures de l'enseignement accueillent cette dynamique sociale et économique et permettent le développement le plus complet possible de chacun. C'est parler, en d'autres termes, de l'accessibilité de l'éducation : ce que fait abondamment la commission Parent[8].

2.1.3 Des objectifs d'accessibilité pour le début des années 80

C'est dans cette optique que les auteurs du rapport Parent ont tenté de fixer — de chiffrer, vaudrait-il mieux dire — des objectifs d'accessibilité pour le début des années quatre-vingt, et ce, pour chacun des ordres d'enseignement. Cet exercice n'avait rien d'artificiel, puisque, dès ce moment, il fallait prévoir des places pour les jeunes et des enseignants en nombre suffisant.

Le graphique numéro 2 illustre ces objectifs en *taux d'accès pour chacun des ordres d'enseignement*. On notera que, pour l'année 1961, les taux d'accès appliqués se réfèrent à l'accès qu'on y aurait observé si les nouvelles structures avaient été en vigueur à l'époque[9].

Au secondaire, les démographes de la commission Parent anticipaient des études complétées pour 80 % des jeunes (47 % au professionnel et 33 % au général). Les jeunes sans diplôme, soit environ 20 %, ne devaient pas, selon les prévisions, atteindre des études de quatrième secondaire et devaient tous, auparavant, franchir une étape d'initiation au travail. Près d'un élève sur deux, soit 45% d'une génération de première année du secondaire, devait accéder à des études collégiales, avec une prépondérance dans les études professionnelles (28 % sur les 45%, en regard de 17 % au secteur général). Pour leur part, les études universitaires devaient devenir accessibles à un individu sur cinq, soit à 20 % d'une génération scolaire. Il est intéressant de noter que, dans leurs prévisions des taux de passage d'un ordre d'enseignement à un autre, les démographes estimaient que près du quart des élèves du secteur professionnel poursuivraient leurs études, à l'instar de la majorité des élèves du secteur général. Il faut souligner aussi la prépondérance que les démographes accordaient à l'accès aux études professionnelles. Au secondaire, selon les prévisions, près d'un élève sur deux devait se destiner à des études professionnelles, en regard de près de deux élèves sur trois au collégial. Mais il faut bien comprendre aussi que, au total, la commission Parent estimait à plus de 60% la proportion d'une génération qui s'orienterait vers le secteur professionnel, soit au secondaire soit au collégial.

C'est dans ces grandes lignes que les auteurs du rapport Parent avaient esquissé, au début des années 60, une histoire chiffrée des vingt prochaines années en matière d'accessibilité en éducation. De façon générale, ils entrevoyaient *une hausse généralisée de la fréquentation scolaire* : un accès généralisé au secon-

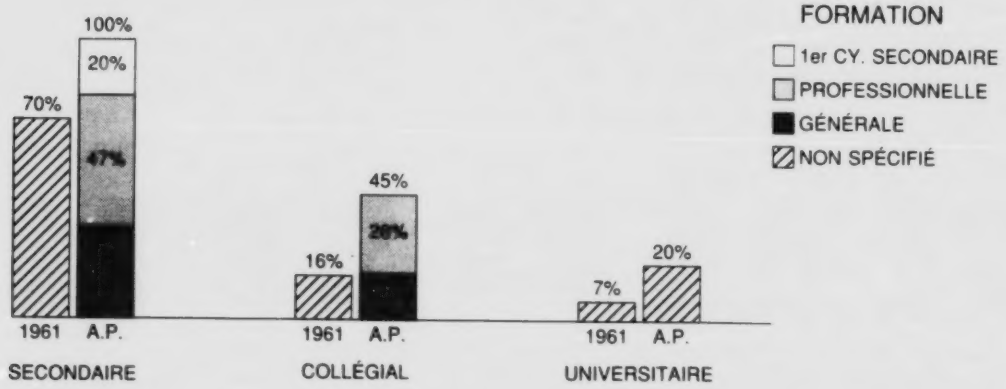
7. *Ibid.*, t. II, n° 206 et t. I, n° 94.

8. *Ibid.*, t. I, n° 93 ; t. II, n° 260 ; t. III, n° 17.

9. Les taux d'accès de 1961 ont été calculés par M. Robert Maheu, de la Direction des études économiques et démographiques du ministère de l'Éducation. M. Jacques Henripin, principal démographe de la commission Parent, donnait, pour cette période, des taux de fréquentation. La méthode de transformation a été approuvée par ce dernier. Cette transformation fait ainsi apparaître un taux d'accès de 20 % à l'université, en regard d'un taux de fréquentation de 17.5 %.

Graphique numéro 2

La situation de l'accès aux études en 1961 et les visées du rapport Parent



daire et un accès trois fois plus important à des études postsecondaires, tant au collégial qu'à l'université. Au primaire, la pleine scolarisation était déjà atteinte. Mais, pour une meilleure préparation aux études, les auteurs proposaient, « dans une première étape, de donner l'éducation préscolaire à tous les enfants de cinq ans que les parents voudraient inscrire à la maternelle et d'étendre, ensuite, le service aux enfants de quatre ans[10] ».

2.2 L'accès aux études : d'hier à aujourd'hui

Dans quelle mesure ces objectifs généraux d'accessibilité ont-ils été atteints ? Dans quel ordre d'enseignement se sont-ils réalisés ? Où en est-on, en 1986, dans la réalisation des objectifs mis de l'avant par les auteurs du rapport Parent ? C'est à ces questions que tenteront de répondre les pages qui suivent.

2.2.1 L'explosion scolaire

Le premier fait à prendre en compte est l'explosion scolaire dont parlait déjà le rapport Parent, en évoquant *une énorme vague d'étudiants à l'assaut des écoles, collèges et universités*, et qu'il attribuait à la fois à la natalité, à l'immigration et au désir d'une scolarisation plus poussée[11]. Les commissaires prévoyaient aussi que, au Québec comme dans tous les pays, la proportion de la population de 5 à 24 ans présente dans les établissements scolaires continuerait d'augmenter[12]. En reproduisant graphiquement les pyramides d'âges selon des intervalles de dix années, de 1951 à 1981, puis en 1986, il devient possible de visualiser et d'interpréter cette « vague démographique ».

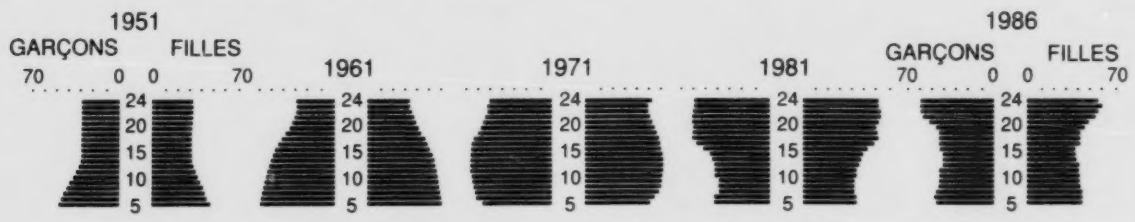
Aux âges correspondant au début des études primaires, les enfants ne sont, en 1986, pas plus nombreux que les enfants du même âge, en 1951. Mais, entre ces deux dates, les générations d'âge scolaire ont été plus importantes que maintenant. Par exemple, en 1971, on comptait près de 2,5 millions de jeunes âgés de cinq à vingt-quatre ans. En 1986, on en compte moins de deux millions. Il s'agit d'une baisse de 20 %. L'année de pointe de la « vague démographique » correspond aux générations nées juste avant les années 60. De 1971 à 1978 environ, le sommet de cette vague a atteint les âges de fréquentation du niveau secondaire, ce qui ne fut pas sans conséquences sur l'organisation scolaire de cet ordre d'enseignement. Par la suite, on retrouve les effets de cette forte poussée démographique dans le nombre d'étudiants engagés dans les études collégiales et, ultérieurement et jusqu'à aujourd'hui, dans le nombre d'étudiants universitaires.

En 1971, près de 1,7 million de personnes poursuivaient des études régulières, de la première année du primaire à la dernière année de l'université. En 1986, l'ensemble de l'effectif scolaire totalise 1,3 million de personnes; en nombres absolus, l'effectif étudiant de 1986 se compare donc à celui de 1961. Cependant, même si la population actuelle des jeunes de cinq à vingt-quatre ans est identique à celle des années soixante — 2,03 millions dans les deux cas — et même si la population scolaire est, elle aussi, identique — 1,3 million —, rien n'est pareil. En effet, *le profil de la fréquentation scolaire s'est modifié* à plus d'un titre au cours des vingt-cinq dernières années et a transformé la place relative de chacun des ordres d'enseignement. Le graphique numéro 4 sur l'effectif étudiant par ordre d'enseignement de 1956 à 1986 montre que, en 1961, la part de l'effectif étudiant engagé dans des études postsecondaires représentait moins de 5 % de l'effectif total, tandis que cette part compte aujourd'hui pour plus de 20 %. En 1961, on comptait 55 000 étudiants dans des études postsecondaires. Aujourd'hui, on en dénombre près de 275 000, soit cinq fois plus.

10. *Rapport de la Commission royale...*, t. II, n° 147.
11. *Ibid.*, t. I, n° 84, 85, 86.
12. *Ibid.*, t. I, n° 87.

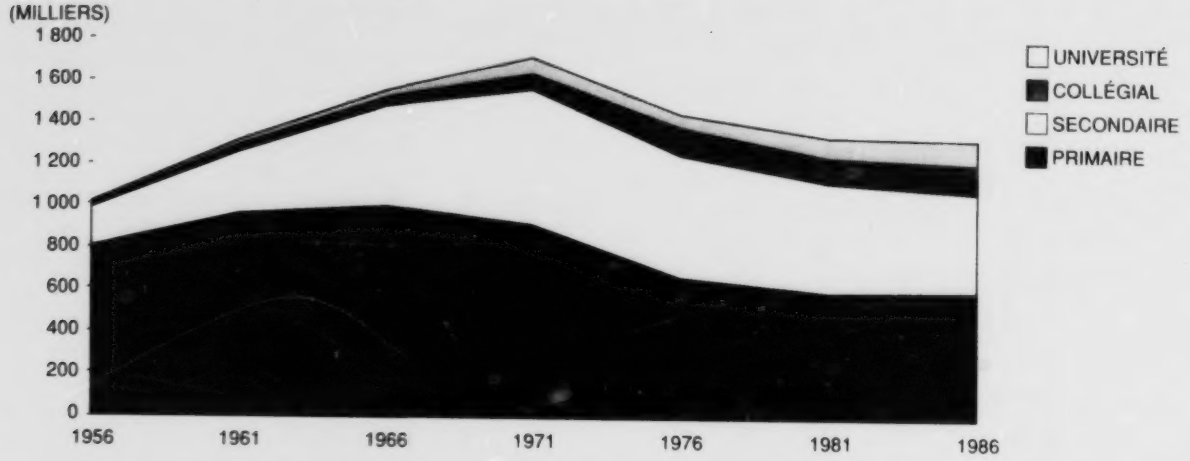
Graphique numéro 3

Les populations d'âge scolaire évolution de 1951 à 1986



Graphique numéro 4

L'effectif étudiant par ordre d'enseignement de 1956 à 1986



Les taux de fréquentation scolaire postsecondaire ont augmenté, surtout ces dix dernières années, de sorte que les prévisions les plus optimistes pour 1986, établies par les démographes du ministère de l'Éducation en 1976, ont toutes été mises à rude épreuve et le plus souvent dépassées. Ainsi, en 1976, les démographes du ministère de l'Éducation prévoyaient un effectif collégial de 100 000 à 105 000 étudiants pour 1986. Or, en 1986, près de 160 000 étudiants se sont inscrits à temps complet à des études collégiales, soit environ 55 000 de plus que prévu. On observe un phénomène similaire à l'enseignement universitaire, où un effectif d'un peu plus de 90 000 étudiants à temps complet était attendu en 1986. Or, cette même année, on en comptait près de 115 000, soit 25 000 de plus que les prévisions les plus optimistes.

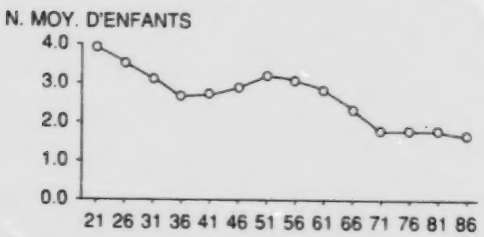
Le bassin démographique des jeunes en âge de fréquenter une institution scolaire postsecondaire — les jeunes de 17 à 23 ans — était d'environ 900 000 entre 1976 et 1980. Ce bassin, constitué en 1986 de 775 000 jeunes, aurait dû, toute proportion gardée, amener moins de candidats aux études tant collégiales qu'universitaires. Mais, les changements dans les comportements des personnes de tous âges ont été tels que l'effectif continue toujours d'augmenter.

Comme le montre le graphique numéro 5, dans les prochaines années, à moins de mouvements migratoires très importants, les cohortes de jeunes âgés de cinq à vingt-quatre ans ne devraient plus varier de façon importante. Dans les écoles primaires, les populations scolaires sont stables depuis la fin des années soixante-dix. *Ce mouvement de stabilisation* a gagné l'effectif du secondaire, ces dernières années, et devrait atteindre l'effectif collégial sous peu. De fait, certains registraires de collège de la région de Montréal ont observé, en 1987, une légère diminution d'effectifs par rapport aux années précédentes.

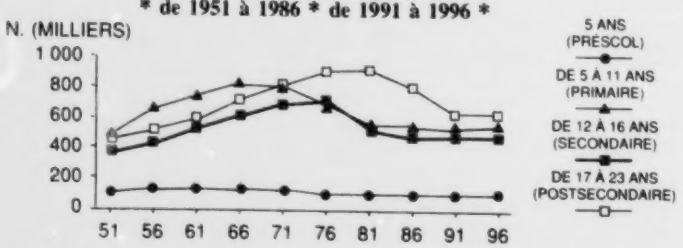
Graphique numéro 5

Le boom démographique d'après guerre et la génération née entre 1937 et 1954 dans le système d'éducation québécois

Taux bruts de natalité au Québec de 1921 à 1986



Les populations d'âge scolaire au Québec
*** données historiques et projections ***
*** de 1951 à 1986 * de 1991 à 1996 ***



Les taux bruts de natalité se situent actuellement autour de 1,5 enfant. C'est un seuil inférieur à celui qui est nécessaire au remplacement de la population. Sans changements majeurs dans l'indice de fécondité et sans mouvements migratoires d'importance — ce qui ne saurait être prévisible à court terme —, les populations scolaires tendront à se stabiliser au cours des prochaines années, tant au primaire et au secondaire qu'au postsecondaire. Il est connu, cependant, que les taux de fréquentation scolaire sont à la hausse en période de crise économique. Mais, même en supposant une crise économique de l'ampleur de celle du début des années quatre-vingt, il reste peu probable que l'on revive la situation de « surpopulation scolaire » qu'ont connue la plupart des écoles secondaires au début des années soixante-dix.

2.2.2 Une intensification de l'accès aux études

L'expansion spectaculaire de la population étudiante que le rapport Parent a qualifiée d'explosion scolaire s'est traduite, jusqu'à aujourd'hui, par un accès accru à tous les ordres d'enseignement. On le verra maintenant, de façon détaillée : les taux globaux prévus par la commission Parent en matière d'accès aux études ont tous été dépassés, en dépit du fait que les filières professionnelles, tant au secondaire qu'au collégial, n'ont pas atteint l'ampleur anticipée. Il y a là des faits saillants dont il importe de prendre acte.

Au préscolaire et au primaire, d'abord. En 1961, les services éducatifs du préscolaire rejoignaient environ 10 % de la génération des enfants de cinq ans. Du début des années 70 à aujourd'hui, les « maternelles cinq ans » ont accueilli en moyenne de 90 à 95 % des enfants de cet âge. En 1986, elles rejoignaient près de 98 % des enfants de cinq ans. Les maternelles destinées aux enfants de quatre ans rejoignent, pour leur part, 6 % à 7 % des enfants. Dans les cinq ou six dernières années, les « maternelles cinq ans » rassemblent, en fait, plus de 90 000 élèves, alors que 6 000 ou 7 000 élèves fréquentent des « maternelles quatre ans ». Comme on le verra au chapitre suivant, la recommandation du rapport Parent visant le développement graduel d'un « réseau d'écoles maternelles publiques de bonne qualité, mixtes, gratuites, à l'intention des enfants de cinq ans d'abord[13] » est, à toutes fins utiles, actuellement réalisée. Ce qui n'a pas connu l'ampleur souhaitée, c'est le réseau d'écoles maternelles à l'intention des enfants de quatre ans, dont les auteurs du rapport Parent envisageaient le développement dans une seconde étape.

Pratiquement tous les enfants en âge de le faire fréquentent l'école primaire. Il faut noter cependant que, de 1961 à 1971, le nombre total des élèves voisinait le million, comparativement à moins de 600 000 en 1986. C'est une baisse de près de 40 %, qui s'explique par la diminution de la population concernée, la limite d'âge imposée à l'entrée au primaire et le passage obligatoire des enfants de 13 ans et plus à l'école secondaire. À cet égard, il faut signaler que, actuellement, la proportion des élèves qui mettent plus de six ans à compléter des études primaires varie autour de 20 %, comparativement à des taux approximatifs de 50 % et plus, en 1961. Et, malgré les difficultés de fixer une base comparative, Robert Maheu, dans ses travaux sur les taux d'accès, a établi à 30 % la proportion des élèves qui, en 1961, n'accédaient pas à des études secondaires[14].

Autre fait à noter : la place relative occupée par l'enseignement primaire s'est grandement modifiée au cours des trente dernières années. En 1956, près de 80 % de la clientèle scolaire totale était inscrite dans des études de niveau primaire. La notion même du secondaire, cependant, n'était pas encore implantée, puisque les classes de la huitième à la onzième année — l'équivalent du secondaire d'aujourd'hui — faisaient, à cette époque, partie du primaire « supérieur ». Parce que le primaire a été délesté de la septième année, parce qu'on a imposé vers la fin des années 60 un plafonnement aux retards scolaires cumulables au primaire, parce que les cohortes de jeunes élèves sont aujourd'hui beaucoup moins nombreuses que par le passé et, surtout, parce que les jeunes persistent de plus en plus au-delà du primaire, cet ordre d'enseignement a perdu près de la moitié de son poids relatif dans les trente dernières années. En 1986, un peu moins de 45 % de l'ensemble des élèves se trouvent dans les écoles primaires, comparativement à 80 %, en 1956. Pour le primaire, l'explosion scolaire est chose du passé.

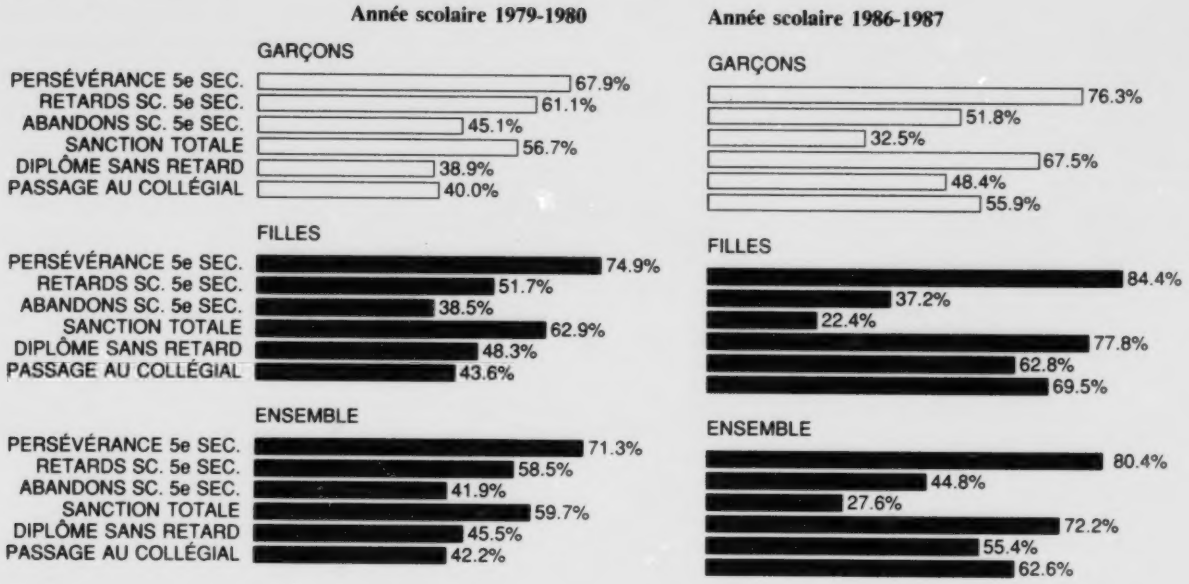
Au secondaire, ensuite. De 1956 à 1961, l'effectif scolaire du secondaire a presque doublé, passant de 170 000 à 315 000 élèves. Dix ans plus tard, en 1971, il doublait à nouveau, atteignant près de 645 000 élèves. Depuis 1976, l'effectif se maintient entre 550 000 et 600 000 élèves. Actuellement, à peu près 35 % de la clientèle scolaire totale se trouve dans des écoles secondaires, comparativement à 17 % — soit deux fois moins — en 1956.

Au début des années 70, l'organisation de toutes les écoles secondaires, particulièrement celle des polyvalentes, a été marquée par les problèmes engendrés par l'arrivée massive des jeunes du primaire. La vague de la génération du « boom démographique » poursuivait ses effets, mais s'y ajoutaient les élèves de la double promotion créée par la suppression de la septième année et tous ceux qui désiraient mener plus loin leurs

13. *Ibid.*, t. II, n° 147.

14. Robert Maheu, *Principaux indices du cheminement scolaire en 1961 et 1983 et niveau théorique de pleine scolarisation*, Document de travail, MEQ, Québec, décembre 1984.

Graphique numéro 6



études. Les auteurs du rapport Parent avaient espéré l'accès de tous à des études secondaires. Déjà, en 1964, les taux d'accès voisinaient les 90 % pour les premières années du secondaire. Aujourd'hui, l'accès aux premières années du secondaire voisine les 100 %, tandis que la persévérance en cinquième secondaire dépasse les 80 %, comme l'indique le graphique numéro 6.

Des problèmes considérés comme majeurs dans les années soixante-dix, tels les abandons et les retards scolaires, semblent se résorber lentement depuis 1979. Ainsi, de 1979 à 1986, les abandons scolaires sont passés de près de 42 % à moins de 28 %. Quant aux retards scolaires, il faut noter, de façon générale, que les garçons en cumulent davantage que les filles. Par exemple, en 1986, 52 % de la génération des garçons de la cinquième secondaire, comparativement à 37 % chez les filles, ont accumulé un an ou plus de retard scolaire. Cette même année, 72 % des élèves engagés dans des études secondaires terminales ont obtenu un diplôme, soit 68 % chez les garçons, comparativement à 78 % chez les filles.

De façon générale, les objectifs globaux formulés par les auteurs du rapport Parent ont été atteints, voire dépassés : le graphique numéro 7 le montre avec évidence. Alors que les auteurs de la commission Parent prévoyaient que 80 % des jeunes d'une génération scolaire entreprendraient des études postérieures à la troisième secondaire, il s'avère que, en 1986, 87 % des élèves dépassent la troisième secondaire dans leur cheminement scolaire. Autrement dit, actuellement, 13 % d'une génération d'élèves ne poursuivent pas d'études au-delà de la troisième secondaire : les démographes du rapport Parent les estimaient à 20 %.

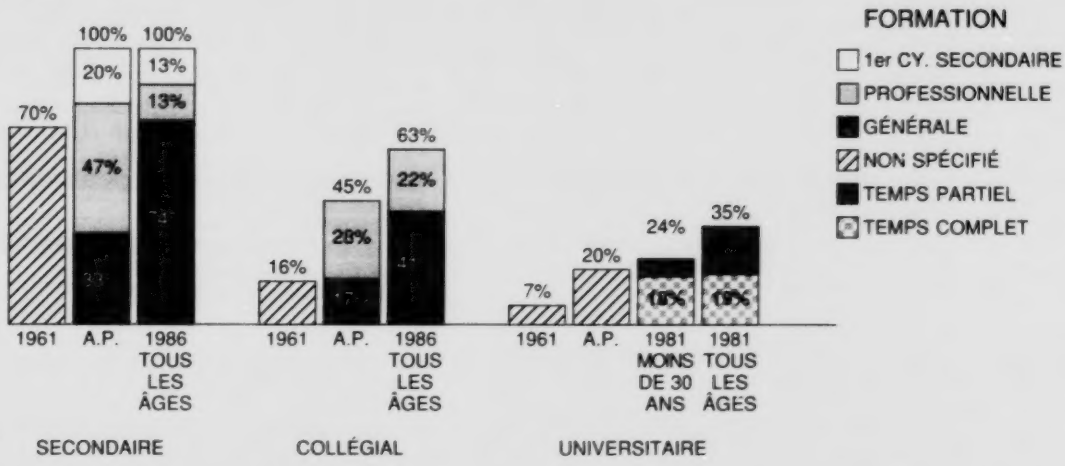
De même, les démographes de la Commission prévoyaient que, sur 100 élèves d'une génération scolaire, 33 poursuivraient, dès la quatrième secondaire, des études générales et 47, des études professionnelles, les 20 autres abandonnant avant la quatrième année du secondaire. En comparaison, en 1986, les élèves du général constituent 74 % d'une cohorte de première secondaire parvenue en quatrième secondaire. Ceux du professionnel représentent à peine 13 %. Donc, tandis que les élèves du général sont au moins deux fois plus nombreux, ceux du professionnel sont près de quatre fois moins nombreux que ne l'escomptaient les auteurs du rapport Parent.

Au collégial, des changements importants ont eu lieu. Précisons tout d'abord que, en 1961, moins de 5 % de l'ensemble des étudiants se trouvaient dans des établissements postsecondaires, alors que, aujourd'hui, plus de 20 % de la clientèle totale fréquentent de tels établissements. L'effectif étudiant de « niveau collégial » est passé de 25 000 en 1956 à 90 000 en 1971. En 1986, il atteignait près de 160 000 étudiants à temps complet, et ce, sans prendre en considération le secteur de l'éducation des adultes, où l'on compte un peu plus de 9 000 étudiants à temps complet.

Les auteurs du rapport Parent prévoyaient que 45 % des jeunes d'une génération accéderaient à des études collégiales. Ce taux d'accès a été atteint en 1980. Et, à la lumière des statistiques que fournit le graphique numéro 8, on peut ajouter que l'accès au collégial s'est accéléré au cours des huit ou dix dernières années. En 1976, on considérait que 25 % d'une

Graphique numéro 7

L'accessibilité en éducation en 1961 et 1986 et le niveau théorique de pleine scolarisation selon les visées du rapport parent



génération accédaient à des études collégiales. Dès 1979, ce taux s'élevait à 42 % et, en 1986, il atteint 63 %.

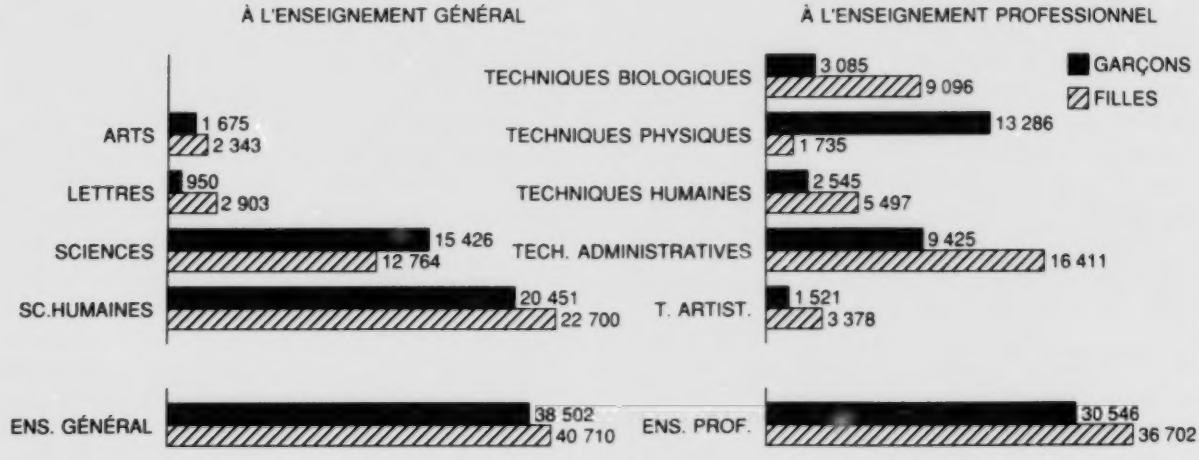
Le graphique numéro 8 montre la présence des filles et des garçons, à leurs deux premières années d'études, dans chacun des secteurs de l'enseignement collégial. Dans la répartition des choix d'études générales, le graphique établit que les filles entreprendront, probablement tout autant que les garçons, des études universitaires, mais que les garçons demeureront majoritaires dans les études du secteur des sciences et du génie.

Dans les études collégiales du secteur professionnel, les filles sont largement majoritaires, et ce, depuis plusieurs années : deux filles pour chaque garçon, partout, sauf dans les techniques physiques, où les filles constituent des exceptions. Cependant, ces différences dans les études collégiales, selon le sexe, se précisent quand le facteur de la langue maternelle est pris en considération, comme le révèle le graphique numéro 9.

Indépendamment de la langue de l'établissement et du caractère public ou privé du collège fréquenté, les jeunes de langue maternelle française optent pour

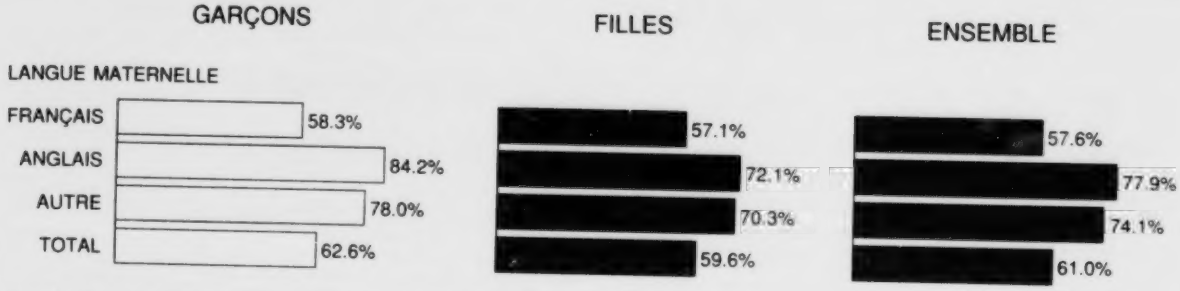
Graphique numéro 8

Les choix de programmes d'études collégiales selon le sexe et le secteur d'enseignement en 1986



Graphique numéro 9

Le choix d'études générales au collégial selon le sexe et la langue maternelle



des études préuniversitaires ou générales dans 58 % des cas. Chez les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français — anglophones ou allophones —, le choix des études générales est beaucoup plus prononcé, oscillant autour de 75 %. L'utilisation relativement récente du concept de « langue maternelle » ne permet pas d'établir les comparaisons souhaitables avec les données antérieures, elles-mêmes fondées sur les concepts de « langue d'usage » ou de « langue institutionnelle ». Toutefois, il semble bien que cette différence observée actuellement dans le choix des études générales correspond, dans une moindre mesure peut-être, aux profils historiques des francophones et des non-francophones.

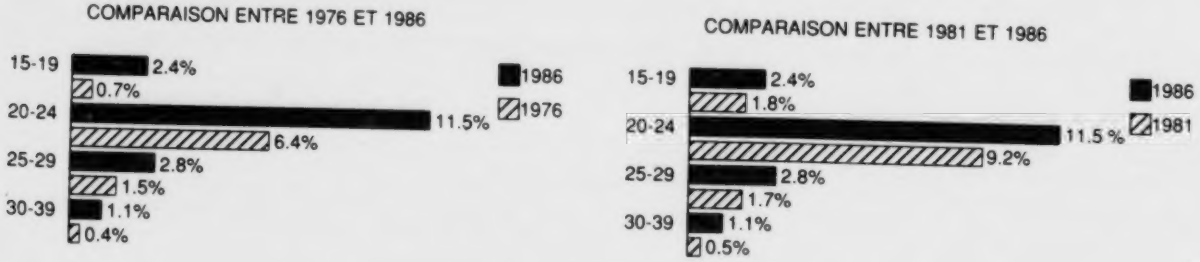
Chez les jeunes francophones, le choix des études générales est à peu près identique chez les filles et les garçons : il se situe respectivement à 57 et 58 %. Par ailleurs, chez les étudiants dont la langue maternelle n'est pas le français, l'écart entre les filles et les garçons est assez marqué : les garçons optent à 78 % pour des études générales, tandis que les filles le font à 70 %. Fait à remarquer : le choix des études générales par les filles non francophones dépasse encore largement celui des étudiants francophones, garçons ou filles. Au total, donc, les jeunes de langue maternelle française optent encore beaucoup moins pour des études générales que les étudiants non francophones, bien que des mouvements perceptibles dans l'un et l'autre groupe commenceraient à réduire l'écart observé. Ces choix expliquent aussi, pour une bonne part, des taux de fréquentation universitaire inférieurs du côté francophone. D'autres facteurs, cependant, peuvent aussi expliquer cette différence dans les taux de fréquentation entre francophones et non-francophones : par exemple, le nombre d'universités anglophones existant depuis longtemps ou le fait que la scolarisation universitaire de leurs enfants est considérée comme très importante par les premières générations d'immigrants, ou encore le fait que les options techniques sont demeurées plus nombreuses dans les cégeps anglophones.

À l'université, au cours des dix dernières années, les taux de fréquentation à temps complet ont pratiquement doublé. Dans le graphique numéro 10, couvrant la période de 1976 à 1986, les taux sont comparés par catégorie d'âges.

Ainsi, chez les jeunes âgés de vingt à vingt-quatre ans — la catégorie d'âge la plus importante chez les étudiants universitaires —, le taux de fréquentation à temps complet de l'université est passé de 6,4 % en 1976 à 9,2 % en 1981, puis à 11,5 % en 1986. Ces hausses de taux signifient que, maintenant, plus d'un jeune sur dix, entre vingt et vingt-quatre ans, est engagé à temps complet dans des études universitaires. Il faut rapprocher ce taux de celui de 26,1 %

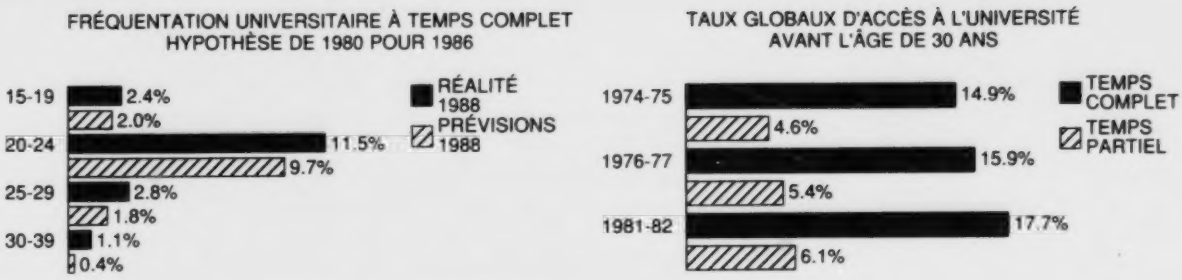
Graphique numéro 10

La fréquentation universitaire à temps complet



Graphique numéro 11

La fréquentation et l'accès à l'université en 1986



obtenu en 1986 dans la fréquentation scolaire collégiale chez les jeunes âgés de dix-sept à vingt et un ans.

La partie droite du graphique numéro 11[15] montre que, en 1981, l'accès à l'université à temps complet n'avait pas encore atteint les 20 % espérés par les membres de la commission Parent. En 1974, ce taux était de 15 % et, en 1981, il atteignait près de 18 %. Pour dépasser les 20 % fixés comme objectif, il faut inclure l'accès à des études universitaires à temps partiel.

Des calculs sont actuellement en cours pour l'année 1986. On peut légitimement penser que les résultats seront largement au-dessus des 20 % escomptés, toutes les prévisions établies en matière de fréquentation scolaire ayant déjà été dépassées, quelles que soient les hypothèses envisagées. La partie gauche du graphique 11 montre, pour les jeunes de 24 ans, des taux anticipés de fréquentation universitaire à temps complet de 9,7 %. Or, un taux de 9,2 % avait déjà été atteint en 1981. Et c'est à 11,5 % que s'établit le taux de 1986.

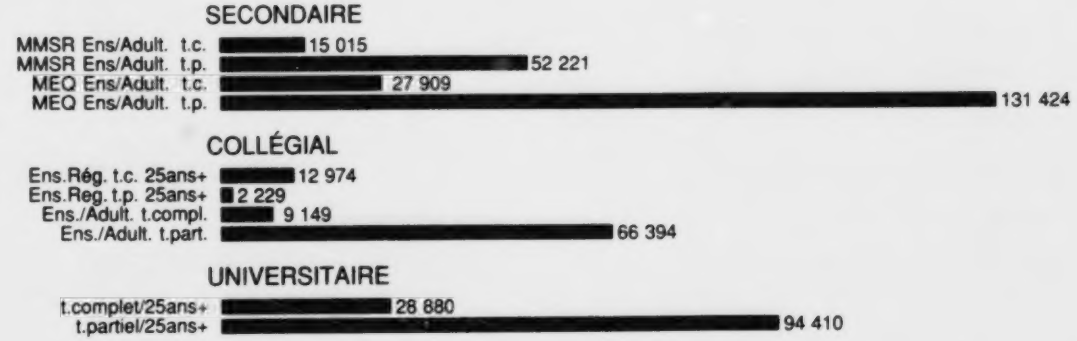
15. Pour établir une comparaison selon les paramètres adoptés par la commission Parent, il faut limiter aux moins de trente ans les calculs sur l'accès au niveau universitaire.

La contribution des filières de *l'éducation des adultes* à l'atteinte des objectifs fixés par les auteurs du rapport Parent reste, encore aujourd'hui, difficile à mesurer exactement. Mais, le nombre des inscriptions enregistrées de même que la présence de plus en plus fréquente d'adultes dans l'enseignement dit « régulier » montrent que la place occupée par les populations adultes n'est en rien marginale. Le graphique numéro 12 donne un aperçu de ce phénomène, peu prévu par les auteurs du rapport Parent, du moins dans son ampleur actuelle.

À l'éducation des adultes, au secondaire, on compte près de 43 000 élèves à temps complet et plus de 183 000, à temps partiel. On considère que 8 % d'une génération d'élèves obtiennent un DES en empruntant cette filière d'études. Au collégial, sans compter les 13 000 étudiants de 25 ans et plus présents à temps complet dans l'enseignement « régulier », un peu plus de 9 000 étudiants poursuivent des études à temps complet à l'éducation des adultes, le plus souvent en vue de l'obtention d'un DEC, et un peu plus de 66 000 le font à temps partiel. Les taux d'accès aux études collégiales tiennent comptent, actuellement, de la présence des adultes qui poursuivent leurs étu-

Graphique numéro 12

Les effectifs adultes selon l'ordre d'enseignement à l'automne 1986



des, à temps complet ou à temps partiel, en vue d'obtenir un DEC. En effet, si l'on ne prenait pas en considération ce phénomène, le taux d'accès actuel de 63 % pourrait être inférieur de 8 % à 10 %.

Dans les études universitaires, le nombre des étudiants de 25 ans et plus égale et même dépasse celui des étudiants plus jeunes, qui sont plus souvent en processus continu de formation. Le Conseil a d'ailleurs publié, en 1985, un avis faisant état de cette émergence d'une présence massive des adultes dans les études universitaires[16] qui contribue à changer le visage même de l'enseignement universitaire. Il ressort du graphique précédent que près de 29 000 étudiants de 25 ans et plus à temps complet et près de 95 000 à temps partiel poursuivent des études universitaires. Les adultes de 30 ans et plus, au nombre de 77 357, comptent pour 35 % de l'ensemble des effectifs universitaires. Sans la contribution de ces étudiants plus âgés, dont la présence s'est amplifiée ces dernières années, les indicateurs d'accès à l'université seraient de l'ordre de 24 % et non de 35 %, comme l'indiquait le graphique numéro 7. Dans l'ensemble, la présence plus fréquente des adultes dans le système scolaire québécois a modifié sensiblement le profil de la fréquentation scolaire.

De façon générale, on peut dire que les objectifs d'accessibilité fixés par les auteurs du rapport Parent ont été atteints, voire dépassés. Et cette démocratisation de l'enseignement, amorcée autour des années 60, a profondément transformé le visage du système d'éducation. Le graphique numéro 13 fait voir une pyramide d'âge différente de 1961 à 1986 ; il présente aussi, en parallèle, un portrait fort différent du cheminement général des études et de l'importance relative des ordres d'enseignement.

En 1950, 50 % des enfants d'une génération se rendaient en huitième année. En 1961, la fréquentation scolaire avait gagné deux années[17]. Au préscolaire, la maternelle s'est généralisée. En 1961, plus de 75 % des enfants de 12 ans étaient encore aux études primaires, en regard de 20 % à l'heure actuelle. À l'époque, on y retrouvait des enfants qui avaient même atteint l'âge de seize ans. Les réformes proposées ont largement contribué à la régularisation de l'âge de fréquentation de l'enseignement primaire.

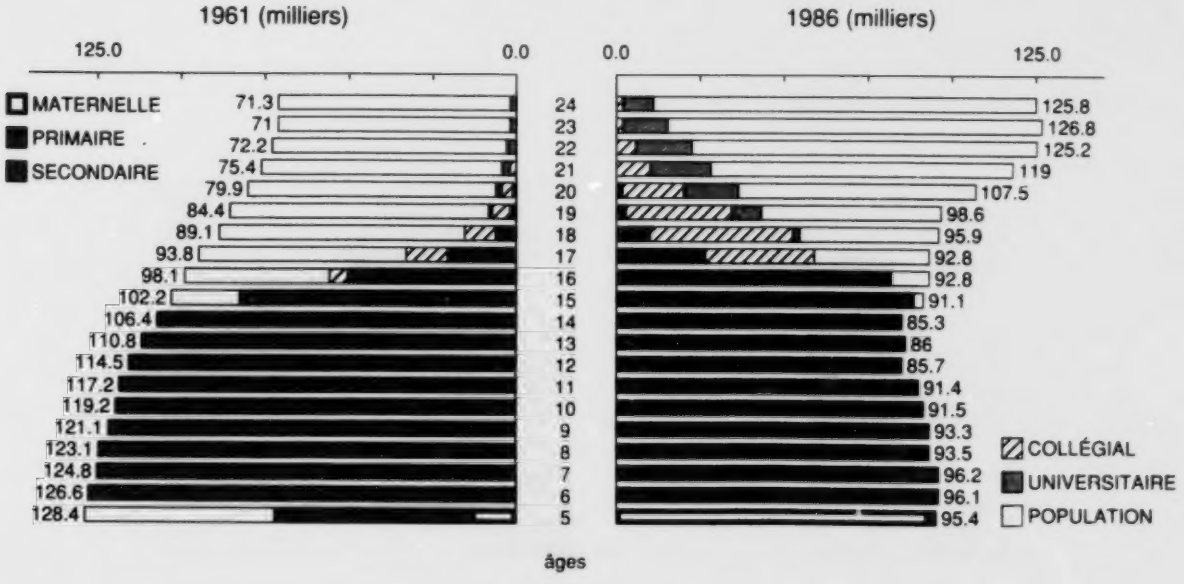
Pour le secondaire, les auteurs de la commission Parent prévoyaient que 80 % des jeunes d'une génération scolaire entreprendraient des études postérieures à la troisième secondaire. En 1986, 87 % des élèves dépassent la troisième secondaire dans leur cheminement scolaire. Autrement dit, actuellement, 13 % d'une génération d'élèves ne poursuit pas d'études au-delà de la troisième secondaire. Les démographes du

16. CSE, *Les Adultes dans les programmes réguliers à l'université : des étudiants à part entière*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1985.

17. Les données scolaires de 1961 comportent une certaine part d'estimation concernant les âges de fréquentation postsecondaire, du fait de données partielles, et ce, plus à l'universitaire qu'au collégial. Par ailleurs, entre ces deux ordres d'enseignement, les clientèles scolaires ont été distribuées comme si les nouvelles structures scolaires avaient été en vigueur. Finalement, il faut noter que, de façon générale, l'âge était calculé au 30 juin, ce qui, par exemple, laisse croire que beaucoup de jeunes de cinq ans fréquentaient le primaire. Il faut plutôt estimer que, au 30 septembre, tous ou à peu près avaient six ans.

Graphique numéro 13

La fréquentation scolaire selon l'âge et l'ordre d'enseignement 1961-1986



rapport Parent les avaient estimés à 20 %. Au collégial, ils proposaient de tripler l'accès, soit de le porter à 45 %. Or, l'accès a littéralement quadruplé, comme on l'a montré. Dans l'ensemble, les taux de poursuite des études au secondaire et les taux d'accès à des études collégiales ont dépassé les taux prévus par les auteurs du rapport Parent.

À l'universitaire, si l'on ne considère que les études à temps complet — et chez les jeunes de moins de 30 ans — les taux d'accès de 1981 égalent pratiquement les taux proposés par les auteurs du rapport Parent. Si l'on ne fait plus de distinction d'âge ou de régime d'études, les taux atteignent 35 %. De toute évidence, il faut maintenant tenir compte du phénomène des cheminements discontinus, dont les auteurs du rapport Parent n'avaient pas prévu l'ampleur actuelle.

Pour conclure cette section traitant de l'accessibilité selon l'ordre d'enseignement, il convient de rappeler que, si les élèves de première secondaire connaissent dans leur cheminement scolaire les taux observés au secondaire et au collégial en 1986 et les taux observés à l'université en 1981, 72 % obtiendront un diplôme de fin d'études secondaires, 40 à 43 % recevront un DEC et près de 20 % entreprendront ensuite des études régulières à l'université. De plus, d'autres (environ 15 %) poursuivront des études universitaires, à temps partiel, à un moment ou l'autre de leur vie.

2.2.3 Une progression constante du nombre total de diplômes

De 1971 à 1986, le nombre total de diplômes émis a aussi été en constante progression, sauf pour les diplômes de formation professionnelle du secondaire en 1986. Tant au collégial qu'à l'universitaire, la croissance observée est en rapport direct avec l'augmentation des effectifs, principalement à cause des cohortes scolaires plus nombreuses, mais aussi à cause des performances plus élevées des taux de sanction au secondaire et de la hausse généralisée des taux de fréquentation et de persévérance scolaires.

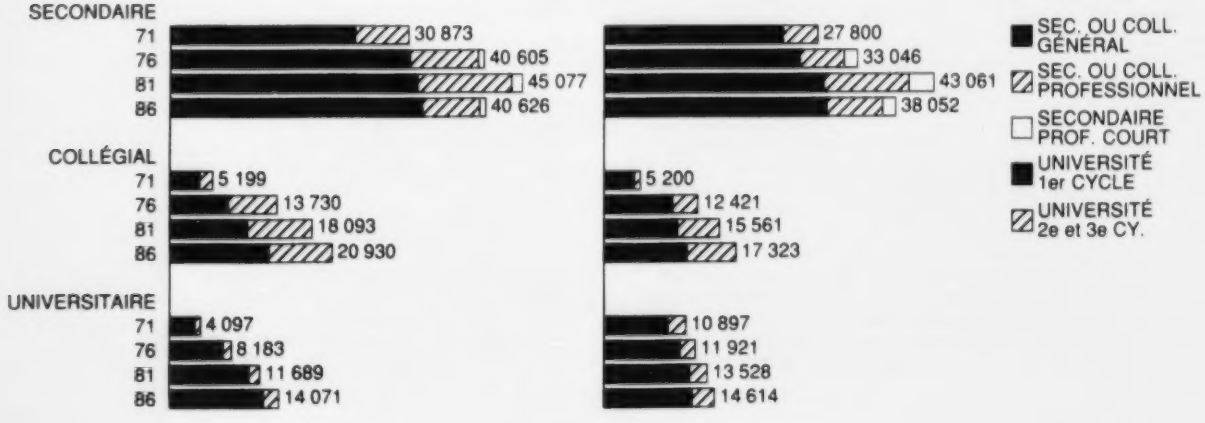
Au secondaire, entre 1971 et 1981, la sanction totale est passée de près de 59 000 diplômes à plus de 88 000, soit une augmentation de près de 70 %. En 1986, les chiffres cités dans le graphique numéro 14 montrent une légère baisse, malgré une diminution sensible de l'effectif étudiant parvenu à l'étape terminale. En fait, le nombre de diplômes de la filière générale est demeuré stationnaire depuis 1981, malgré une diminution de la population totale au secondaire. Cette diminution de la population scolaire a été nettement plus forte dans les programmes courts et longs de formation professionnelle et, conséquence directe, le nombre de diplômes de cette filière d'études a diminué d'autant, soit d'environ 40 %.

Au collégial, de 1971 à 1986, le nombre de diplômes obtenus a presque quadruplé, passant de 10 400 à 38 200. La progression du secteur professionnel a été plus forte que celle du secteur général.

Durant la même période, à *l'enseignement universitaire*, le nombre total de diplômes obtenus a doublé. Le nombre de baccalauréats est maintenant de plus de 23 600, comparativement à 12 000 en 1971. Les maîtrises décernées sont au nombre de 4 500, comparativement à 1 950 il y a quinze ans. Aux études de doctorat, 514 diplômes ont été accordés en 1986, comparativement à 350 en 1971. C'est dans les autres filières d'études qu'on observe les progressions les plus élevées: 14 650 diplômes en 1986, comparativement à 2 100 diplômes en 1971. La progression du nombre de diplômes de filières dites « courtes » montre, à sa manière, la présence accrue des « adultes » sur les campus.

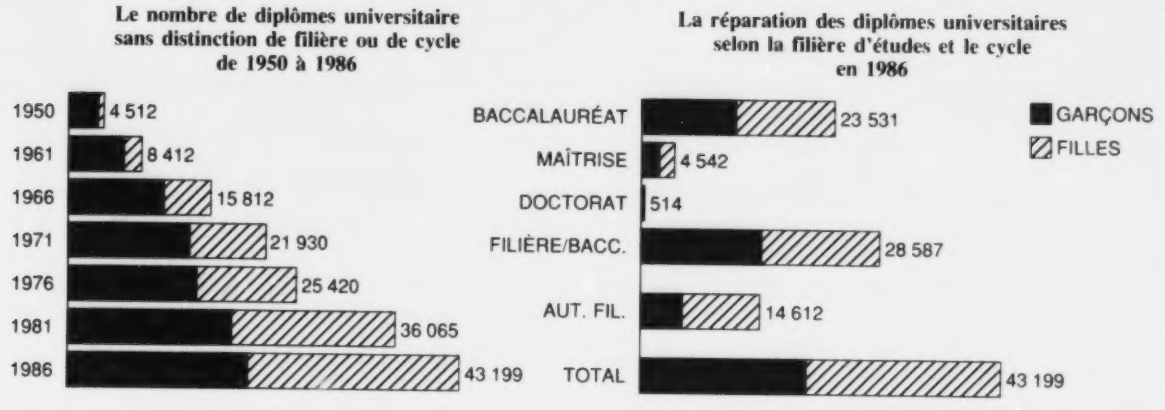
Graphique numéro 14

Les diplômes de fin d'études selon l'ordre d'enseignement de 1971 à 1986



Graphique numéro 15

Les diplômes universitaires



De façon générale, c'est-à-dire sans distinction de filière d'études ou de diplômes, la marche des filles dans l'accès à l'université s'est réalisée selon une progression continue depuis le début des années cinquante. Le graphique numéro 15 montre cette évolution, lente dans les premières années, mais accélérée depuis 1976.

L'illustration statistique de la droite du graphique numéro 16 sur la répartition en pourcentage des diplômes du premier cycle universitaire selon le secteur d'enseignement, tant au Québec qu'aux États-Unis, montre par ailleurs que l'éventail des disciplines représentées lors de l'attribution des diplômes québécois suit les grandes tendances américaines. Exception faite d'une plus forte proportion de diplômés en éducation et en lettres, et d'une moins forte proportion de diplômés en administration, l'ensemble de la structure d'attribution des diplômes universitaires ressemble, presque en tous points, à l'échelle américaine de distribution.

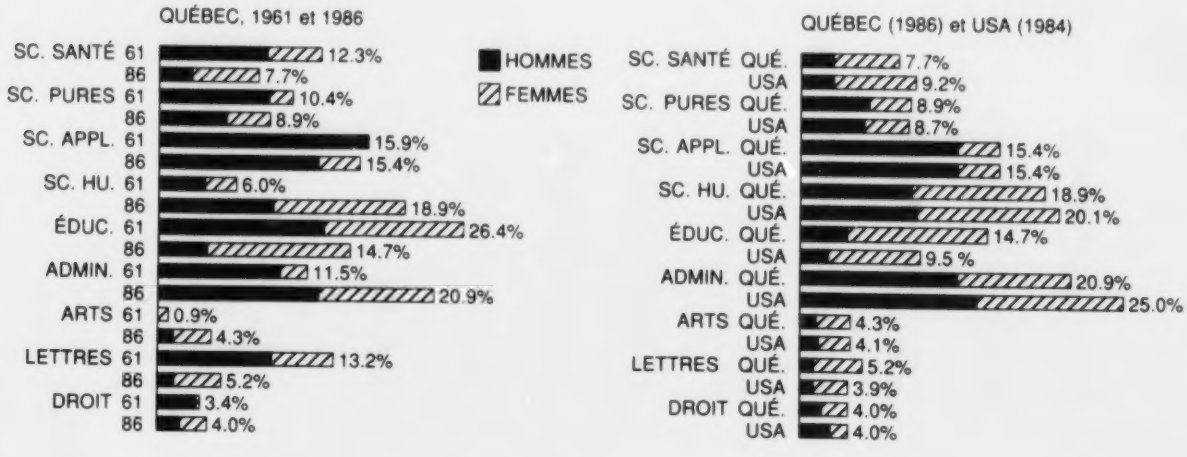
En d'autres termes, si la structure américaine devait servir de référence, il ne suffirait pas, pour augmenter la proportion des diplômés québécois, d'augmenter le nombre de diplômés dans tel ou tel autre secteur d'enseignement. Il faudrait plutôt voir à une augmentation généralisée, sans distinction particulière, et ce, même dans les sciences de l'éducation, domaine d'études où les États-Unis accusent eux-mêmes un certain retard.

2.2.4 Des inégalités persistantes

Tous les gains cumulés depuis 1961 dans la fréquentation scolaire ne l'ont pas été avec la même force

Graphique numéro 16

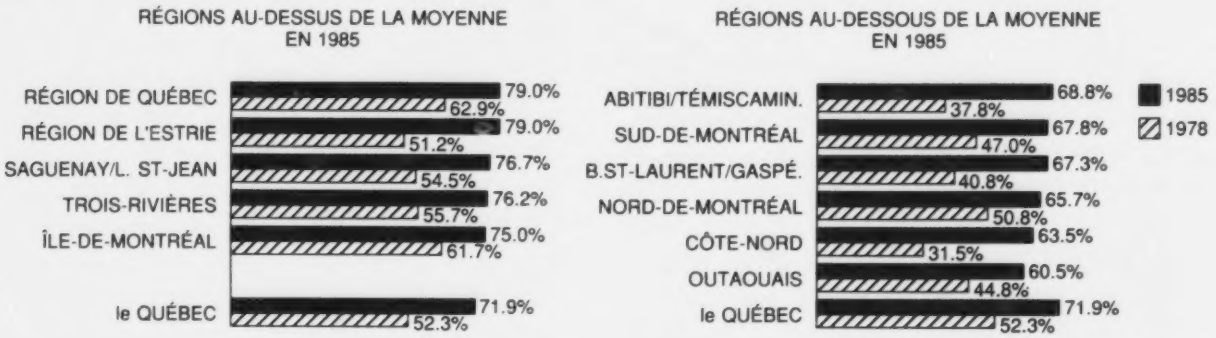
Répartition des diplômes de premier cycle selon le secteur d'enseignement et le sexe



dans toutes les régions du Québec. Les gains des vingt-cinq dernières années, en effet, ne se sont pas réalisés sans maintenir *certains écarts dans l'accès aux études selon l'origine géographique*. Le recensement de 1961 avait démontré que, même s'il n'y avait pas de différence majeure dans les taux de fréquentation selon la concentration urbaine ou rurale des populations, l'accès à des études de neuvième année — la troisième secondaire de l'époque — était plus fréquent en milieu urbain qu'en milieu rural. En particulier, cela laissait voir une incidence plus grande des retards scolaires en milieu rural. Aujourd'hui, la différence entre les régions administratives dans la scolarisation des jeunes se révèle plus particulièrement sous les trois aspects suivants.

Graphique numéro 17

Probabilité d'un diplôme d'études secondaires à l'enseignement régulier selon la région administrative

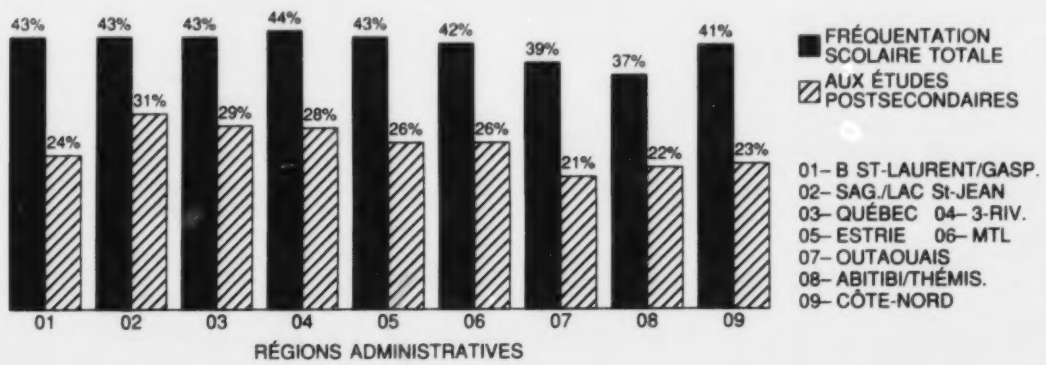


D'abord, les régions — on retient ici l'appellation des régions d'avant 1988 — se distinguent par la probabilité qu'ont les jeunes d'obtenir un diplôme de fin d'études secondaires général ou professionnel. Dans cinq régions en particulier, soit celles de Québec, de l'Estrie, du Saguenay — Lac-Saint-Jean, de Trois-Rivières et de l'île de Montréal, les jeunes ont une probabilité plus grande d'obtenir un diplôme d'études secondaires que dans toute autre région. Le cas des élèves qui poursuivent des études à l'extérieur du Québec, dans les régions limitrophes, a été pris en considération, dans toute la mesure du possible, dans les graphiques numéros 18 et 19, ce qui donne une perspective plus juste, particulièrement pour les régions de l'Outaouais et de l'Abitibi-Témiscamingue.

Un deuxième aspect des différences régionales dans l'accès aux études, ressortant des données du recencement canadien de 1981, met en évidence le fait que les régions se distinguent aussi par leurs taux de fréquentation scolaire postsecondaire. Le graphique numéro 18 sur la fréquentation scolaire chez les jeunes de quinze à vingt-quatre ans montre un net avantage des jeunes des régions de Québec, du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de l'Estrie dans l'accès aux études postsecondaires. Les régions dont les jeunes accèdent moins aux études postsecondaires, tant collégiales qu'universitaires, sont le Bas-Saint-Laurent —

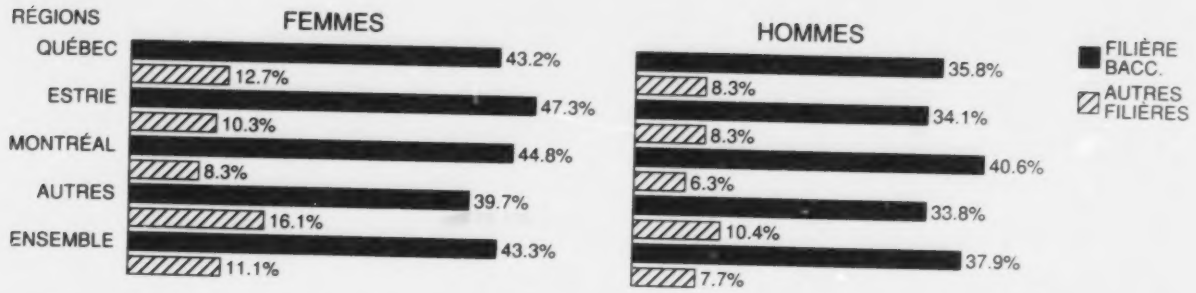
Graphique numéro 18

Fréquentation scolaire chez les « 15-24 » ans selon les régions administratives en 1981



Graphique numéro 19

Les filières d'études universitaires chez les nouveaux inscrits détenteurs d'un DEC selon le sexe et la région d'origine en 1985



Gaspésie, l'Outaouais, l'Abitibi-Témiscamingue et la Côte-Nord, toutes de vastes régions où la mise en place d'institutions postsecondaires est plus récente qu'ailleurs au Québec.

Des données récentes, en provenance de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, montrent une nette différence entre les jeunes des régions périphériques et les jeunes des autres régions dans le choix de la filière d'études universitaires. Le graphique numéro 18 met en évidence ce troisième volet de différence entre les régions.

Dans l'ensemble, 81 % des nouveaux inscrits à des études universitaires optent pour la filière du baccalauréat. Les jeunes de l'Estrie et de Québec se situent dans cette moyenne, tandis que ceux de Montréal, avec 85 %, se situent au-dessus de la moyenne. Dans les autres régions, les études de baccalauréat attirent proportionnellement moins d'étudiants. Dans les régions périphériques — celles où les jeunes ont moins de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires et où ils ont un taux d'accès aux études postsecondaires moins élevé —, les jeunes optent plus souvent qu'ailleurs pour une filière « courte » comme celle du certificat. Le graphique numéro 19 contient des données à cet égard.

Les gains de la fréquentation scolaire sont aussi différents selon *l'origine socio-économique*. Au milieu des années 70, dans la foulée du projet ASOPE sur les aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants, beaucoup d'études et de recherches ont mis en évidence l'importance de l'origine socio-économique dans l'accès aux études postsecondaires. Parce que, encore à ce jour, les banques de données de ce projet demeurent les seules qui permettent de procéder à des études longitudinales en matière d'éducation, et bien que l'ensemble des statistiques d'accès aient été, depuis, considérablement modifiées, les conclusions auxquelles les chercheurs de l'époque sont parvenues semblent garder leur actualité. Elles montrent, en effet, des tendances lourdes non encore contredites, à ce jour. Dans une perspective de relecture de la situation de l'accès à l'éducation, il demeure éclairant de consulter les principales conclusions de ces recherches sous l'angle de la variable socio-économique[18].

Dans ses études sur le cheminement scolaire, Alain Massot[19] décrit le jeu de la variable socio-économique dans la poursuite des études. Les élèves du secondaire dont le père est ouvrier, manœuvre ou fermier montrent une probabilité d'accès à l'université plus de deux fois inférieure à celle des élèves dont le père est cadre moyen ou administrateur, soit 14,5 % comparativement à 35,5 %[20]. La probabilité du passage à des études collégiales observe sensiblement les mêmes rapports. En outre, « toutes choses étant égales par ailleurs, plus l'origine sociale est élevée, meilleures sont les chances que les élèves évitent les filières terminales de l'enseignement professionnel[21] » et, « indépendamment du système fréquenté, plus l'origine des élèves est modeste, plus les chances qu'ils quittent l'école tôt sont grandes[22] ». D'ailleurs, « en commençant au sortir du secondaire, plus les « sujets à l'abandon scolaire » sont d'origine sociale élevée, plus les parents expriment leurs regrets pour des interruptions scolaires qu'ils considèrent comme prématurées[23] ».

Les mêmes observations existent en ce qui a trait aux aspirations scolaires. À mesure que diminue l'importance du statut socio-économique de l'élève, la probabilité de ne pas vouloir poursuivre des études

18. Les fichiers de recensements scolaires ministériels ne comprennent pas de variables socio-économiques. Notons aussi que, jusqu'ici, aucune nouvelle banque de données n'est apparue depuis ASOPE et que les données de cette dernière n'ont pas été mises à jour.

19. Alain Massot, *Cheminements scolaires dans l'école québécoise après la réforme*, ASOPE, vol. V, septembre 1979.

20. *Ibid.*, p. 166.

21. Pierre Roberge, *Le Nombril vert et les oreilles molles...*, ASOPE, vol. IV, juillet 1979.

22. *Ibid.*, p. 28.

23. *Ibid.*, p. 35.

au delà du secondaire augmente, passant de 21 % chez les élèves de statut socio-économique élevé à 48 % chez ceux de statut socio-économique faible. Un peu moins de 20 % des élèves de statut socio-économique faible veulent poursuivre des études jusqu'à l'université, comparativement à plus de 45 % chez les élèves de statut socio-économique élevé.

Dans une étude publiée en 1985 par le Conseil de la langue française et portant aussi sur les cheminements scolaires, les auteurs mettent en évidence la persistance des *disparités entre les groupes linguistiques* et établissent « qu'elles ne sont imputables ni à la composition sociale des groupes linguistiques du point de vue statut socio-économique, ni aux résultats scolaires des étudiants[24] ». Les secteurs d'enseignement français et anglais viseraient la formation de compétences différenciées selon l'accès à des emplois hautement qualifiés, ce qui porterait le premier secteur à « développer les options professionnelles et l'autre à freiner ce développement[25] ».

Les études d'ASOPE concluaient, pour leur part, à des différences marquantes entre les deux secteurs d'enseignement. Du côté français, les élèves de la 5e secondaire qui passent au collégial s'orientent à 60 % dans des études générales, comparativement à 90 % dans le secteur anglais. Très peu d'élèves de l'enseignement professionnel français poursuivent des études collégiales, comparativement à plus de 20 % chez les élèves du secteur anglais. « À la différence du secteur français, le secondaire général anglais prédétermine l'orientation générale au collégial[26] ». Autrement dit, les écoles du secteur anglophone ne privilégient pas les orientations professionnelles et, en ce sens, elles établissent un itinéraire scolaire massif au général, à l'image du statut et des aspirations des populations qu'elles desservent.

En effet, les deux systèmes d'enseignement servent des clientèles scolaires nettement différentes. Les élèves d'origine économique élevée, issus d'une famille dont le père est professionnel ou cadre, sont représentés plus largement dans les écoles du secteur général public anglais : 57,5 %, comparativement à 29,4 % dans le secteur français. L'écart est encore plus prononcé chez les élèves de la formation professionnelle. Les probabilités d'accès à l'éducation seraient donc finalement liées à des considérations d'origine socio-économique.

Les illustrations statistiques du graphique numéro 20 sur la fréquentation de l'université selon la langue maternelle montrent qu'un grand écart continue de séparer les Québécois de langue maternelle française et ceux de langue maternelle anglaise dans leurs études universitaires.

Quelle que soit la catégorie d'âges scolaires et quel que soit le régime d'études — à temps partiel ou à temps complet —, le taux de fréquentation scolaire des jeunes de langue maternelle anglaise dépasse toujours celui des jeunes de langue maternelle française. Chez les jeunes âgés de vingt à vingt-quatre ans, 26 % des gens de langue maternelle anglaise se trouvent dans des études universitaires, dont près de 18 % à temps complet, comparativement à un taux global de 14 % chez les jeunes de langue maternelle française, dont 11 % à temps complet. Selon ces données, la fréquentation universitaire totale chez les jeunes Québécois de langue anglaise serait presque le double de la fréquentation des jeunes de langue française du même âge. En particulier, le taux de fréquentation globale chez les jeunes de vingt à vingt-quatre ans de langue maternelle française à temps complet et à temps partiel est moindre que le taux des seuls étudiants à temps complet chez les jeunes de langue maternelle anglaise. Cet écart observé dans la fréquentation universitaire entre francophones et anglophones s'élargit encore plus quand on prend en considération la longueur moyenne des études entreprises à l'université.

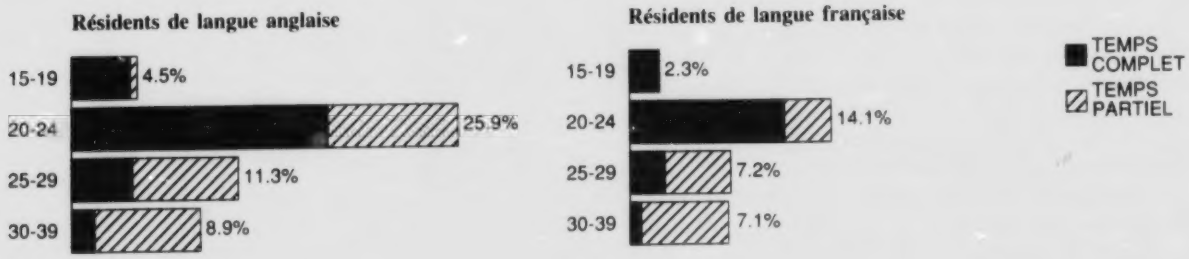
24. Louise Sylvain, Louise Laforce et Claude Trottier, *Les Cheminements scolaires*, Conseil de la langue française, Québec, 1985, p. 207.

25. Pierre Roberge, *op. cit.*, p. 28.

26. Alain Massot, *op. cit.*, p. 122.

Graphique numéro 20

La fréquentation universitaire chez les résidents québécois en 1986



Dans des travaux non publiés d'André Lespérance, démographe au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, sur le nombre moyen d'années de fréquentation universitaire pour des effectifs équivalents à temps complet, la durée moyenne des études[27] chez les étudiants de langue maternelle française était, en 1985-1986, de .74 année, comparativement à .98 année chez les étudiants de langue maternelle anglaise. Dans leurs études à temps partiel, les étudiants anglophones conservent un net avantage sur les étudiants francophones, avec des études d'une durée moyenne de .50 année, comparativement à .36 année chez les étudiants francophones. On constate donc que, comparativement aux anglophones, non seulement l'accès des francophones à des études universitaires est-il moindre, mais aussi que cet accès débouche en général sur des études plus courtes.

Ces observations relatives aux aspects linguistiques de la fréquentation scolaire devront de plus en plus être situées dans le contexte plus vaste d'un profil linguistique des élèves et des étudiants qui, même dans les établissements de langue française, va se diversifiant à un rythme accéléré. Ainsi, dans l'ensemble du système d'éducation, entre 5 % et 7 % des élèves et des étudiants sont de langue maternelle autre que le français ou l'anglais. On en compte plus de 60 000 à l'enseignement obligatoire. De même, on en dénombre plus de 9 000 au collégial et environ 6 500 à l'université, et ce, à temps complet. À l'enseignement obligatoire, ils se présentent de plus en plus à des écoles dont la langue d'enseignement est le français, à tel point que, dans certaines écoles de la région montréalaise, leur proportion dépasse 50 % de la population scolaire. En 1981, 44,7 % fréquentent des écoles françaises au regard de 71,5 %, à l'heure actuelle. Au postsecondaire, les campus anglophones les attirent dans une proportion de 73 % au collégial et de 62 % à l'université. Il y a là des évolutions importantes des populations scolaires, dont les enjeux linguistiques, culturels et proprement pédagogiques seront de plus en plus déterminants.

2.3 Des facteurs d'explication

L'accès aux études, voire à la réussite scolaire, a dépassé les prévisions contenues dans le rapport Parent. Des facteurs permettent d'expliquer, pour une bonne part, les faits saillants qu'on vient d'évoquer. Certains ont trait davantage à des changements de comportements, telles la place prise par les femmes et la discontinuité dans les cheminements scolaires; d'autres se rattachent davantage à l'évolution de l'économie, telles les exigences fixées par le marché du travail et les effets de la crise économique; d'autres, enfin, sont nettement reliés aux fluctuations démographiques.

27. Les calculs sur les équivalences à temps complet incluent tous les étudiants inscrits, quel que soit le régime d'études universitaires.

2.3.1 Des changements de comportements

Un premier changement de comportement a contribué à l'explosion scolaire, à l'accroissement de l'accès et à la hausse de la scolarisation : c'est le besoin des individus, exprimé plus fortement par les filles que par les garçons, d'améliorer de façon significative leur situation scolaire. Cette *demande de scolarisation de la population féminine* a eu des répercussions importantes sur les taux d'accès et de fréquentation, sur l'augmentation des diplômés, voire sur la poursuite des études postsecondaires.

Depuis le début des années 60, les femmes ont accédé plus massivement au marché du travail, ce qui les a incitées à acquérir des compétences comparables à celles des hommes, dans la mesure même où elles souhaitaient obtenir les mêmes avantages économiques. Comme elles connaissent généralement plus de difficultés que les hommes dans leur insertion au marché de l'emploi, elles ont aussi eu tendance à retarder davantage leur entrée sur le marché du travail, en contrepartie d'une plus grande persévérance aux études et d'une hausse de leurs qualifications.

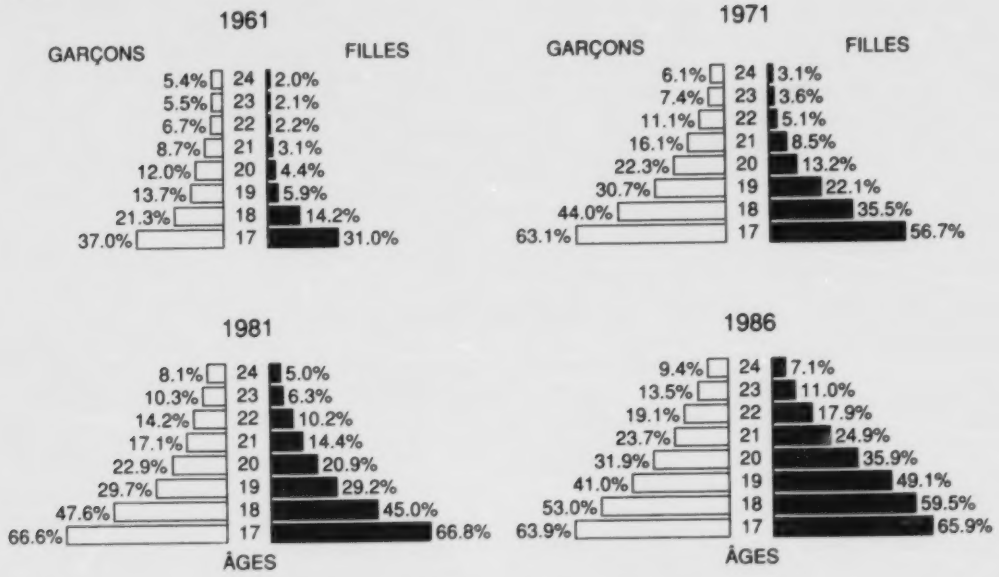
Au début des années 80, on constate qu'il y a globalement autant de filles que de garçons dans les études générales, au secondaire et au collégial. Et, comme le montre le graphique numéro 21, le nombre des garçons poursuivant des études n'a pas augmenté aussi vite que celui des filles, entre 1961 et 1986. Par exemple, la proportion des garçons de 17 ans fréquentant une institution scolaire est passée de 37 % à 64 %, entre 1961 et 1986, alors que la proportion des filles est passée, au cours de la même période, de 31 % à 66 %.

Comme dans le cas de la fréquentation scolaire, l'histoire de l'accès aux diplômes, tant au secondaire qu'au collégial ou à l'université, tient à l'amélioration sensible de la situation scolaire des filles. Au secondaire comme au collégial — sauf une exception, au secondaire, en 1971 —, les filles obtiennent autant, sinon davantage, de diplômes que les garçons. Jusqu'à tout récemment, les filles occupaient peu de place dans l'attribution des diplômes universitaires. En 1971, par exemple, moins du tiers des diplômes universitaires de la filière du baccalauréat étaient attribués à des filles. En 1986, le rattrapage des filles est complet en ce qui concerne le baccalauréat et l'écart se rétrécit en ce qui concerne les diplômes de deuxième et troisième cycles. L'ensemble des faits de scolarisation et de « diplomation » de la population féminine indique un fait culturel majeur: un changement radical de comportement et une forte demande de qualification de la population féminine.

L'accroissement imprévu de l'accès et de la réussite scolaires s'explique aussi par le phénomène du *retour aux études*. Il y a ici un autre changement majeur dans les comportements, qui contribue, lui

Graphique numéro 21

La fréquentation scolaire au Québec selon l'âge et le sexe de 1961 à 1986



aussi, à l'accroissement des taux d'accès et à la hausse de la scolarisation. Nombre d'élèves et d'étudiants ont choisi, à un moment ou l'autre, de prendre le temps de se réorienter ou de tester le marché du travail. Ils ont quitté le système scolaire, mais pour y revenir plus tard dans la filière de l'éducation des adultes ou par des études à temps partiel.

De fait, ces élèves et ces étudiants qui interrompent leurs études, à un moment ou à un autre de leur cheminement — on dit qu'ils sont en cheminement discontinu —, modifient non seulement la figure concrète des établissements, mais aussi les taux d'accès et de réussite. Graduellement, le système scolaire s'est ouvert à cette population en cheminement discontinu — et l'effort d'adaptation est loin d'être terminé —, en ajustant son organisation pédagogique et ses modes de financement. Il en est donc résulté un accès accru, particulièrement au collégial et à l'universitaire.

2.3.2 L'évolution économique et démographique

Les *exigences du marché du travail* constituent un premier facteur d'explication d'ordre économique. En effet, le diplôme d'études secondaires apparaît de plus en plus comme un minimum en deçà duquel l'accès au marché du travail devient difficile. Cela aussi relève d'une attitude collective et d'un niveau d'exigences plus élevé pour tous. Non seulement les grandes entreprises — et de plus en plus, les petites et moyennes entreprises — sont-elles parvenues à ce palier, au regard des conditions d'embauche, mais, misant largement sur leurs ressources humaines pour prendre ce qu'on a appelé le virage technologique et se mettre à l'heure des transformations économiques, elles investissent aussi dans un perfectionnement et un recyclage de leur main-d'oeuvre, dont l'un des axes demeure la hausse générale des qualifications[28].

C'est un fait connu: sur le marché du travail, plus on est scolarisé et qualifié, plus on a de chances d'obtenir ou de conserver un emploi. On l'a souvent répété, aussi: les taux de chômage sont généralement plus élevés chez ceux et celles qui sont moins scolarisés et moins qualifiés[29]. Ce sont sans doute ces exigences de scolarisation et de qualification plus poussées qui expliquent, pour une bonne part, que les élèves du secondaire et les étudiants du collégial choisissent de plus en plus les voies de la formation générale, qui leur permettent d'ailleurs de poursuivre plus facilement leurs études jusqu'à l'université. Les « options gagnantes », comme on l'entend dire, s'offrent à ceux et celles qui se sont donné une solide formation générale et une qualification qui soit à la fois la plus poussée et la plus polyvalente possible. Au demeurant, rien n'est jamais acquis. Si, en fin de carrière, un travail-

28. CSE, *Le Perfectionnement de la main- d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1987.

29. Ces données ressortent dans les documents tels : MEQ, *Relance au secondaire, Les sortants de 1976 à 1981 ; Relance au secondaire, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985 ; Relance au collégial, Promotion 1983-1984, Situation au 29 mars 1985.*

leur a derrière lui au moins trois emplois, cela aura exigé de lui une capacité d'adaptation et de recyclage, que rendent d'autant plus aisée une scolarisation et une qualification à la hausse.

Ce mouvement d'ensemble, qui favorise un accès accru aux études et une fréquentation scolaire prolongée, s'est accentué pendant la *crise économique* : c'est là un deuxième facteur d'explication. La crise économique, en effet, favorise la fréquentation scolaire, réduit les abandons et les retards et incite à obtenir un diplôme qui ouvrira les quelques portes où il demeure encore possible de frapper sur le marché de l'emploi. Il y a donc un effet de la crise économique qui consiste à faire avancer la scolarisation et la qualification.

En somme, plus le bassin des emplois disponibles sur le marché du travail se rétrécit et plus il exige des spécialisations poussées, plus on est incité à poursuivre ses études. Ainsi, quand le marché se ferme, on tend davantage à quitter le système scolaire, muni d'un diplôme reconnu. Au contraire, lorsque le marché de l'emploi s'ouvre, en période de prospérité, on tend à quitter le système scolaire et à tenter sa chance plus tôt ; il y a une vingtaine d'années, des employeurs embauchaient des étudiants avant même que ceux-ci aient obtenu leur diplôme. On a pu noter que, en temps de crise économique, même les jeunes du secteur professionnel, tant au secondaire qu'au collégial, sont intéressés à mener plus loin leurs études. Ils retardent ainsi leur entrée sur le marché du travail et entreprennent des études plus poussées, à l'ordre d'enseignement supérieur. En ce sens, la crise économique et les conditions difficiles qui prévalent sur le marché du travail contribuent à la hausse de fréquentation, voire de réussite scolaire.

Enfin, on peut aussi évoquer un facteur relié, d'une certaine manière, à *la démographie*. Le système scolaire a été construit, pour une large part, à l'époque de l'explosion scolaire. On l'a conçu avec l'idée de faire de la place pour le plus grand nombre, qui par ailleurs allait croissant. L'objectif social de l'accessibilité et de la scolarisation généralisées imposait qu'on agît ainsi.

Aujourd'hui, le bassin potentiel d'effectifs scolaires a largement diminué, comme le montrent les graphiques 3, 4 et 5 présentés plus haut. Au primaire et au secondaire, la baisse générale des effectifs scolaires a libéré des ressources. Certains milieux, plus touchés par les effets de la dénatalité, ont même dû procéder à la fermeture d'écoles. Et, au postsecondaire, si on visait naguère d'abord à permettre à chacun d'obtenir une place dans le système scolaire, on peut dire que, aujourd'hui, on cherche plutôt à bien remplir des places qui pourraient demeurer vacantes. Dans les collèges et les universités, les premiers signes d'un ralentissement de la hausse des effectifs commencent à se manifester. En somme, la capacité d'accueil est plus grande, les ressources humaines, matérielles et financières existent, et le système lui-même est intéressé à inciter le plus grand nombre à la persévérance, voire à la réussite scolaire. On peut sans doute trouver là une autre raison permettant de comprendre les quelques faits saillants reliés à l'accessibilité, dégagés dans la section précédente.

2.4 Des enjeux d'avenir

L'accessibilité de l'éducation constitue, sans doute, le pari par excellence du rapport Parent. C'est là un choix social, comme on l'a dit plus haut, qui comporte des enjeux d'égalisation des chances, de hausse de scolarisation, d'ouverture du système et de services de qualité pour tous. Ainsi, on peut entrevoir que, au nom de l'égalisation des chances, il faudra surveiller l'évolution de l'accès selon l'origine géographique, selon l'origine socio-économique et selon la langue. Au sujet de la hausse de scolarisation, on s'interrogera aussi sur les stratégies les plus appropriées et les mesures les plus pertinentes. Quant au profil des effectifs, on verra que le système évolue lentement vers une ouverture aux gens de tout âge, dans une optique d'éducation permanente. Enfin, en ce qui a trait à la qualité, on rappellera qu'il demeure nécessaire, même dans un contexte de fréquentation de masse, de se centrer sur des contenus de formation de haut calibre.

2.4.1 L'égalisation des chances

C'est dans la perspective de l'égalisation des chances — l'un des traits importants de la démocratisation — qu'il importe d'observer ce qui pourra advenir dans le champ de *l'accès selon l'origine géographique*. Tous les gains réalisés depuis 1961 dans la fréquentation scolaire ne l'ont pas été avec la même force dans toutes les régions du Québec. Les gains des vingt-cinq dernières années, en effet, n'ont pas supprimé certains écarts dans l'accès aux études selon l'origine géographique.

Ce qu'il faudra aussi surveiller, maintenant, c'est le lien étroit qui semble exister entre le niveau de scolarité atteint, l'état général de la santé, les conditions socio-économiques et le taux de déperdition démographique d'un territoire, comme le montre une étude récente[30]. Dans les régions dites périphériques comme dans les milieux fortement urbanisés, les taux de scolarisation décroissent dans la même mesure que les taux de décroissance démographique. Au total, les régions se distingueraient même selon des critères socio-économiques, démographiques et culturels liés au niveau de scolarisation de la population. En ce sens,

30. Charles Côté, *Les Disparités entre les populations en besoin et la répartition géographique des ressources disponibles*, Conseil des affaires sociales et de la famille, Québec, 1987.

il reste peut-être autant à faire, pour les années à venir, en matière d'accessibilité de l'éducation et d'égalisation des chances, dans certains quartiers montréalais que dans certaines régions éloignées des grands centres. Les données dont on dispose concernant les régions masquent fort probablement des situations socio-économiques dont il faudra tenir compte davantage, dans un proche avenir. Des disparités importantes dans l'accès aux études postsecondaires existent aussi toujours entre les diverses régions du Québec. L'égalité des chances exigera peut-être ici une inégalité de traitement — une sorte d'« action positive » en faveur de certaines régions — dans la répartition des ressources. De même, les régions elles-mêmes auront sans doute à se donner des stratégies favorisant la poursuite des études.

Il en va de même de *l'accès selon l'origine socio-économique*. On l'a vu, la poursuite des études est encore rattachée, pour une part significative, au statut socio-économique de la famille à laquelle appartient l'élève ou l'étudiant. Plus le jeune est d'origine modeste, plus il risque de quitter l'école tôt, d'abandonner ses études ou d'emprunter des voies « courtes », qu'on a souvent qualifiées de « cul-de-sac ». Pour inciter à la poursuite des études, il faudra sans doute ici diversifier davantage les voies d'apprentissage au secondaire, respecter les rythmes et les cheminements divers, « différencier la pédagogie » et mettre sur pied des mesures plus efficaces de soutien à l'orientation, de suivi et de tutorat. Cela ne remplacera pas, d'ailleurs, les autres mesures déjà proposées dans un document ministériel qui, à cause des compressions budgétaires, n'ont pas connu toute l'ampleur qu'elles auraient dû connaître[31].

L'accès selon la langue continue, lui aussi, de faire problème dans une optique d'égalisation des chances. Les indicateurs dont on dispose montrent un avantage marqué des étudiants de langue maternelle anglaise : accès généralisé aux études postsecondaires, choix de filières menant à des études longues et nombre moyen d'années de fréquentation universitaire plus élevé que pour les étudiants francophones. On peut penser que, pour des raisons qui tiennent tantôt à des traditions familiales, tantôt aux valeurs ambiantes, les élèves et les étudiants du réseau anglophone sont davantage incités à poursuivre des études plus longues. Mais il faut aussi prendre en considération le fait que la structure des revenus et le statut socio-économique y sont, en général, plus élevés que dans la communauté francophone. Il faudra, certes, des stratégies de système pour inciter les jeunes de la communauté francophone à poursuivre des études plus longues, mais elles ne pourront remplacer une stratégie plus globale de promotion collective qui ne relève pas du seul système d'éducation.

2.4.2 La hausse de la scolarisation

L'état des niveaux de scolarisation et de qualification de la population québécoise continue de préoccuper, autant quant à la comparabilité de nos performances qu'en ce qui a trait à notre capacité collective d'affirmer notre entrée dans l'ère postindustrielle, porteuse d'énormes exigences d'éducation de base pour l'ensemble de la population. Il n'est pas mince, en effet, le bagage d'aptitudes et de connaissances requis aujourd'hui pour une insertion positive et constructive dans la vie de nos sociétés : les gestes ordinaires et quotidiens de la vie de citoyen supposent des niveaux de formation que n'atteignent pas ceux dont on a pu naguère bien souvent se satisfaire. À cet égard, nous n'avons pas de quoi nous reposer sur nos lauriers quand nous considérons nos taux d'obtention du diplôme d'études secondaires ou quand nous considérons les taux d'abandon en cours d'études collégiales, les taux de diplomation à l'université et la fréquentation, surtout la fréquentation complétée et réussie, des deuxième et troisième cycles d'études universitaires. Et il n'y a pas davantage de quoi pavoiser quand on considère le niveau de scolarisation de l'ensemble de la population active : le pourcentage des citoyens ne pouvant pas attester de niveaux pourtant modestes de formation de base est encore très élevé chez nous[32].

Les visées et les objectifs de la réforme scolaire des années 60 demeurent d'une saisissante actualité pour le Québec et les nécessaires efforts actuels de rationalisation budgétaire ne peuvent pas découler d'une lecture des situations qui laisserait croire que mission est accomplie et que tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes au chapitre de nos performances d'éducation et de formation. Pour sa part, le Conseil est d'avis que, vingt-cinq ans après le rapport Parent, la hausse des niveaux de scolarisation et de qualification de la population québécoise demeure un besoin toujours pressant et pleinement valable et est même devenue un enjeu fondamental pour tout progrès réel de l'éducation permanente[33].

31. MEQ, *L'École s'adapte à son milieu : Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Québec, 1980. Rappelons que cet énoncé de politique visait une plus grande prise en considération, par l'école, des besoins et des caractéristiques propres aux enfants de milieu défavorisé, afin de leur permettre un cheminement scolaire le plus possible comparable à celui des enfants d'autres milieux. Dans cette perspective, la participation des parents à la vie de l'école et le soutien aux familles constituaient une des exigences fondamentales de la réussite d'une telle politique.

32. CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987, pp. 3-7. Voir aussi : Louis Dionne, *La Scolarisation de la population québécoise d'après le recensement de 1986*, Québec, MEQ, 1988.

33. Le Conseil a récemment soutenu la même position dans : *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 24-25.

Parmi les cibles stratégiques susceptibles de faire progresser la scolarisation de la population québécoise, quatre paraissent prometteuses et suscitent déjà de larges consensus en plusieurs milieux.

La *première* a trait à la mise en œuvre d'une stratégie d'alphabétisation. Si l'on se rappelle que 1 300 000 Québécois de 15 ans et plus et ne fréquentant pas l'école à temps complet ont moins de neuf années de scolarité et que 290 000 Québécois âgés de 15 ans et plus et ne fréquentant pas l'école à temps complet n'ont pas atteint une cinquième année de scolarité, on peut encore parler d'une certaine sous-scolarisation qui recoupe, à n'en point douter, des besoins d'alphabétisation. Le système d'éducation a la mission d'essayer de rejoindre, au sein de cette population, les groupes de personnes qui n'ont manifestement pas le minimum de formation nécessaire à une participation normale à la vie collective. Et il lui revient toujours de considérer la formation des personnes analphabètes et faiblement scolarisées comme l'une de ses priorités.

La *deuxième* concerne la mise en place de mesures favorisant un accès généralisé au diplôme d'études secondaires. Dans l'esprit d'un droit à l'éducation qui soit effectif, on pense ici à des mesures de soutien pédagogique, certes, mais aussi aux dispositions budgétaires qui permettent un accès général et gratuit. Ce qu'on dira plus loin sur l'introduction d'une plus grande diversité dans le curriculum — notamment au second cycle — s'applique ici pour favoriser l'accès du plus grand nombre au DES, en contexte de fréquentation de masse. On se rappellera que 30 % des élèves quittent l'école sans diplôme d'études secondaires. Et les statistiques montrent que ce sont ces jeunes qui ont, en général, de la difficulté à s'insérer socialement et à accéder au marché du travail. Le Conseil est toujours d'avis qu'il faut inciter à l'obtention du DES avant la poursuite d'études professionnelles[34].

La *troisième* invite à promouvoir une augmentation de la proportion d'une génération scolaire qui accède à des études collégiales. On l'a déjà montré, cet accès au collégial, qui correspond à l'accès à une douzième année, demeure un objectif pertinent, surtout si l'on compare aux taux d'accès observés ailleurs en Amérique du Nord, où la fin des études secondaires représente douze années de scolarisation. Dans cet esprit, il demeure aussi toujours pertinent d'accroître le taux de passage du secondaire au collégial et de prendre les mesures pour améliorer le taux de réussite en première année de collège, qu'il s'agisse de soutien à l'orientation, de cours de transition ou de mise à niveau, de dispositifs de dépistage d'étudiants en difficulté ou de formules de tutorat, par exemple[35].

Par-delà l'accès au collège, par-delà aussi cette meilleure réussite en première année du collège, c'est évidemment la réussite des études collégiales et la hausse des taux de diplomation de niveau collégial qui doivent être visées. La volonté de faire de l'atteinte du diplôme d'études collégiales le seuil minimal souhaitable de scolarisation dans notre société apparaît de plus en plus comme opportune et raisonnable, ainsi qu'en témoignent des comportements sociaux qui vont en s'affirmant. Pour sa part, le Conseil n'hésite pas à y voir une tendance d'avenir, un objectif à la réalisation duquel il est éminemment valable de travailler.

La *quatrième* cible stratégique concerne la hausse de la fréquentation et de la réussite dans les études des deuxième et troisième cycles universitaires. Les graphiques 12 et 13 montrent que, malgré certains progrès accomplis à cet égard, un chemin significatif reste encore à parcourir. Il faut aussi souligner que trop d'étudiants se retrouvent, aux cycles supérieurs, avec des scolarités incomplètes ou avec des scolarités complètes mais en rédaction de thèses qui ne voient jamais le jour. Des coups de barre s'imposent ici pour un accroissement significatif, non seulement des taux d'admission, mais aussi et surtout des taux de réussite et de diplomation.

2.4.3 Une présence accrue des adultes

La présence des adultes dans le système d'éducation s'accentue, on a pu le constater à l'examen des graphiques précédents. Les étudiants de 25 ans et plus sont massivement présents dans les filières de l'éducation des adultes, certes, mais ils sont aussi présents dans l'enseignement « régulier ». Cette présence est bénéfique à maints égards et constitue une réalité à reconnaître et un phénomène à favoriser, pour les années à venir, dans une perspective d'éducation permanente[36].

Cette présence de plus en plus significative contribue à transformer l'organisation même de l'enseignement. La fréquence des retours aux études — au secondaire, mais aussi au collégial et à l'université — invite le système à plus de souplesse dans ses pratiques, à plus de diversité dans ses moyens et à un plus grand respect des cheminements. Les auteurs du rapport Parent parlaient déjà d'« éducation permanente », la rattachant à l'explosion des connaissances, à la mobilité professionnelle, à l'ère des loisirs et aux exi-

34. CSE, *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire. Projets d'amendements au régime pédagogique*, Québec, décembre 1987, pp. 15-16, 25-27.

35. CSE, *Du Collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, pp. 27-28.

36. CSE, *Des priorités en éducation des adultes*, Québec, 1987. Voir aussi : *L'Éducation aujourd'hui...*, pp. 27-28 ; *Les Adultes dans les programmes réguliers de l'université : des étudiants à part entière*, Québec, 1985.

gences de la démocratie[37]. Mais ils n'ont pas pu prévoir l'ampleur du phénomène qu'on connaît aujourd'hui et l'étendue de son influence sur l'organisation même de l'enseignement. Notamment, au secondaire comme au collégial, l'enseignement professionnel accueille de plus en plus de candidats « adultes » et prend la couleur des pratiques et des outils promus dans les filières de l'éducation des adultes : programmes, organisation, pédagogie, modes d'évaluation et de sanction.

Ce mouvement vers un enseignement ouvert à toutes les catégories d'âges est donc en voie de modifier les pratiques éducatives. La façon dont le système d'éducation poursuivra son adaptation et répondra aux besoins de populations nouvelles constitue un enjeu majeur des prochaines années.

2.4.4 Le défi de la qualité

S'il est un autre phénomène à surveiller, c'est certainement celui qui se rattache aux discours et aux pratiques actuelles concernant la qualité dans un contexte d'accès généralisé à l'éducation. Au moment de la mise sur pied de la commission Parent, le souci était davantage d'assurer, à l'entrée de chaque ordre d'enseignement, une structure d'accueil des élèves ou des étudiants sortant de l'ordre d'enseignement précédent. Il fallait donc prévoir, non seulement des structures pédagogiques appropriées, mais aussi des établissements, des ressources humaines, matérielles et financières et des « places-élèves », afin d'accueillir les effectifs croissants des générations de l'explosion scolaire.

Aujourd'hui, on l'a vu, les objectifs d'accessibilité prévus ont été atteints, voire dépassés. Malgré ce fait, la société québécoise semble ne pas renoncer à poursuivre ses objectifs d'accessibilité et de scolarisation, reconnaissant ainsi la pertinence, pour aujourd'hui, du choix social et du pari majeur contenus dans le rapport Parent. Mais on s'interroge de plus en plus, depuis quelques années, sur la qualité même des contenus de formation. De la sorte, tout autant que de l'accès à un ordre d'enseignement, voire au diplôme qui couronne la démarche poursuivie, on parle aujourd'hui d'un accès à une formation de qualité, dans un contexte et une conjoncture — une « éducation de masse » — qui ne sont pas exactement ceux que connaissaient les auteurs du rapport Parent. Il y a là une question d'importance, si tant est qu'on oppose parfois les objectifs d'accessibilité aux visées de qualité. L'enjeu est bel et bien, comme le disait déjà d'ailleurs le rapport Parent, « une formation de qualité pour tous ». Les deux pôles semblent répondre à une demande sociale actuelle. Il faudra surveiller, dans les années qui viennent, dans quelle mesure ils réussissent à s'harmoniser. D'autant plus qu'on parle maintenant, par-delà l'admission, de l'accès à la réussite éducative. S'il faut viser cette réussite pour le plus grand nombre et au niveau le plus élevé possible, ce ne devra pas être au détriment de la qualité des contenus de formation et des exigences de la sanction des études.

* * *

Tels sont donc, pour les années qui viennent, les défis reliés à l'accessibilité. La société québécoise a encore besoin de poursuivre l'objectif social, fixé par le rapport Parent, d'une accessibilité accrue et d'une hausse de scolarisation ; mais elle doit le faire dans une conjoncture où les attentes sociales sont encore plus exigeantes. Et elle se doit de favoriser, par-delà l'accès aux services éducatifs, l'accès à la réussite éducative dans des formations les plus poussées possibles. C'est là une exigence de demain, voire déjà d'aujourd'hui.

37. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 461-465.

Annexe du chapitre 2
Sources des graphiques

Graphique 1

Sources :

1 - *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique, 1951-1952*, Québec, 1953.

2 - *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique, 1961-1962*, Québec, 1963.

3 - Dufour, Richard, *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, MEQ, DEED, Québec, mai 1977.

4 - *Effectifs scolaires 1986-1987*, MEQ, DGRD, Québec, octobre 1987.

5 - *Répartition de l'effectif du réseau collégial 1986-1987*, sortie mécanographie, liste 5361-01, MESS, DGEC, Québec, mars 1988.

6 - *Inscriptions universitaires selon le type de fréquentation et l'âge, de 1972-1973 à 1986-1987*, sortie mécanographiée spéciale, Statistique Canada, 1988.

7 - *Caractéristiques des inscriptions universitaires du Québec, 1981-1982*, MESS, DGRU, Québec, 1987.

8 - *Populations à chaque année d'âge*, Recensements canadiens de 1951, 1961 et 1986, (sortie spéciale pour l'année 1986), Statistique Canada.

Graphique 2

Sources :

1 - Henripin, Jacques, « Prévisions de la population scolaire », octobre 1984, dans *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome II, Québec, 1984.

2 - Maheu, Robert, *Principaux indices du cheminement scolaire en 1961 et 1983 et niveau théorique de pleine scolarisation*, Document de travail, MEQ, DEED, Québec, décembre 1984.

Graphique 3

Sources :

1 - *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique, 1951-1952*, Québec, 1953.

2 - Dufour, Richard, *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, MEQ, DEED, Québec, mai 1977.

3 - *Population à chaque année d'âge*, Recensements canadiens, de 1951 à 1986, Statistique Canada.

4 - Pour les autres sources de références, selon l'année, consulter plus loin les notes pour les graphiques 6, 7, 8 et 9.

Graphique 4

Sources :

1 - *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique, 1956-1957*, Québec, 1958.

2 - Dufour, Richard, *Évolution de la clientèle scolaire... de 1961-1962 à 1975-1976, « Tableaux statistiques de l'éducation au Québec »*, MEQ, DEED, Québec, mai 1977.

3 - *Statistiques de l'enseignement en 1981-1982, les effectifs scolaires*, MEQ, DEED, Québec, 1984.

4 - *Effectifs scolaires 1986-1987*, MEQ, DGRD, Québec, octobre 1987.

5 - *Répartition de l'effectif du réseau collégial 1986-1987*, sortie mécanographiée, liste 5361-01, MESS, DGEC, Québec, mars 1988.

6 - *Caractéristiques des inscriptions universitaires du Québec*, éditions 1981 et 1986, MESS, DGRU, 1983 et 1987.

Graphique 5

Sources :

1 - Clark, W., M. B. Deveraux et Z. Zsigmond, *Les classes en 2001*, Statistique Canada, 1979. Nb. : données mises à jour par Statistique Canada en 1986.

2 - Falardeau, Guy, « Le poids d'une génération », in *Sociologie et Sociétés*, Vol. XIX, no 1, avril 1987, Les Presses de l'université de Montréal.

Graphique 6

Sources :

1 - *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, MEQ, DGRD, Québec, éditions 1986, 1987 et 1988.

2 - Maisonneuve, Daniel, Travaux non publiés portant sur des indicateurs scolaires pour l'année 1979-1980.

Graphique 7

Sources :

1 - Henripin, Jacques, « Prévisions de la population scolaire », octobre 1984, dans *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome II, Québec, 1984.

2 - Maheu, Robert, *Principaux indices du cheminement scolaire en 1961 et 1983 et niveau théorique de pleine scolarisation*, Document de travail, MEQ, DEED, Québec, décembre 1984.

3 - Lespérance, André, *Les Clientèles universitaires de 1973 à 2001, analyse et prévisions*, MEQ, Secteur de la planification, Québec, 1981.

4 - *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, MEQ, Direction de la recherche et du développement, Québec, 1988.

5 - *Effectifs scolaires 1986-1987*, MEQ, DGRD, Québec, octobre 1987.

6 - *Répartition de l'effectif du réseau collégial 1986-1987*, sortie mécanographiée, liste 5361-01, MESS, DGEC, Québec, mars 1988.

7 - *Caractéristiques des inscriptions universitaires du Québec, 1986-1987*, MESS, DGRU, Québec, 1987.

Graphique 8

Source :

1 - *Répartition de l'effectif du réseau collégial 1986-1987*, sortie mécanographiée, liste 5361-01, MESS, DGEC, Québec, mars 1988.

Graphique 9

Sources :

1 - Lespérance, André, *Les Clientèles universitaires de 1973 à 2001*, MEQ, DEED, 1981.

2 - Lespérance, André, *L'Accès à l'université, mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982*, MEQ, DEED, 1984.

3 - *Effectif étudiant (nombre absolu) des universités québécoises, habitant au Québec ou de statut « résident permanent », selon le niveau d'étude, groupe d'âge, régime et d'étude et sexe, à l'automne 1986*, sortie mécanographiée spéciale, MES, DGRU, janvier 1988.

4 - *Recensement Canada de 1986*, Statistique Canada, sortie spéciale selon l'âge, la langue maternelle et le sexe, février 1988.

Graphique 10

Sources :

1 - Lespérance, André, *Les Clientèles universitaires de 1973 à 2001*, MEQ, DEED, 1981.

2 - Lespérance, André, *L'Accès à l'université, mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982*, MEQ, DEED, 1984.

3 - *Effectif étudiant (nombre absolu) des universités québécoises, habitant au Québec ou de statut « résident permanent », selon le niveau d'étude, groupe d'âge, régime d'étude et sexe, à l'automne 1986*, sortie mécanographiée spéciale, MESS, DGRU, janvier 1988.

4 - *Recensement Canada de 1986*, Statistique Canada, sortie spéciale selon l'âge, la langue maternelle et le sexe, février 1988.

Graphique 11

Sources :

1 - Lespérance, André, *Les Clientèles universitaires de 1973 à 2001*, MEQ, DEED, août 1981.

2 - Lespérance, André, *L'Accès à l'université, mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982*, MEQ, DEED, 1984.

3 - *Effectif étudiant (nombre absolu) des universités québécoises, habitant au Québec ou de statut « résident permanent », selon le niveau d'étude, groupe d'âge, régime d'étude et sexe, à l'automne 1986*, sortie mécanographiée spéciale, MESS, DGRU, janvier 1988.

4 - *Recensement Canada de 1986*, Statistique Canada, sortie spéciale selon l'âge, la langue maternelle et le sexe, février 1988.

Graphique 12

Sources :

1 - *Rapport d'activités à l'éducation des adultes pour 1986-1987*, manuscrit, MEQ, DGEA, 1988.

2 - *Répartition de l'effectif du réseau collégial 1986-1987*, sortie mécanographiée, liste 5361-01, MESS, DGEC, Québec, 1988.

3 - *Caractéristique des incriptions universitaires au Québec, 1986-1987*, MESS, Direction de la planification des systèmes et des affaires canadiennes, décembre 1987.

Graphique 13

Sources :

1 - Dufour, Richard, *Évolution de la clientèle scolaire... de 1961-1962 à 1975-1976, « Tableaux statistiques de l'éducation au Québec »*, MEQ, DEED, Québec, mai 1977.

2 - *Effectifs scolaires 1986-1987*, MEQ, DGRD, Québec, octobre 1987.

3 - *Répartition de l'effectif du réseau collégial 1986-1987*, sortie mécanographiée, liste 5361-01, MESS, DGEC, Québec, mars 1988.

4 - *Caractéristiques des inscriptions universitaires du Québec*, édition 1986, MESS, DGRU, 1987.

Graphique 14

Sources :

1 - Dufour, Richard, *Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, Démographie scolaire et document statistique, MEQ, DEED, mai 1977.

2 - Boutet, Yvon, *Diplômés 1971*, Démographie scolaire, MEQ, 1974.

3 - Frenette, Lise, *Diplômés 1976*, MEQ, DEED, 1978.

4 - Dufort, Jean-Pierre, *Diplômés 1981*, MEQ, DEED, 1984.

5 - Dufort, Jean-Pierre, *Diplômés 1986*, MEQ, DEED, 1987.

6 - *Nombre de sanction par collège et type de sanction selon la période d'obtention, année civile 1986*, sortie mécanographiée, liste 5100-01, MEQ, Direction générale de l'enseignement collégial, novembre 1987.

7 - Risk, Maddy, *Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1986*, sortie spéciale, MESS, DGRU, janvier 1988.

8 - *Grades décernés selon le niveau et le sexe, 1971, 1976, 1981 et 1986*, sortie mécanographiée spéciale, Statistique Canada, 1988.

Graphique 15

Sources :

1 - *Grades décernés selon le niveau et le sexe, 1971, 1976, 1981 et 1986*, sortie mécanographiée spéciale, Statistique Canada, 1988.

2 - Risk, Maddy, *Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1986*, sortie spéciale, MESS, DGRU, janvier 1988.

3 - *Relevé de l'enseignement supérieur*, Statistique Canada, 1965.

Graphique 16

Sources :

1 - *Relevé de l'enseignement supérieur*, Statistique Canada, 1965.

2 - *Grades décernés selon le niveau et le sexe, 1971, 1976, 1981 et 1986*, sortie mécanographiée spéciale, Statistique Canada, 1988.

3 - Risk, Maddy, *Diplômes décernés par les universités québécoises, année civile 1986*, sortie spéciale, MESS, DGRU, janvier 1988.

4 - Snyder, Thomas D., *Digest of Education Statistics, 1987*, U.S. Department of Education, Washington D.C., mai 1987.

Graphique 17

Source :

1 - *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, édition 1987, MEQ, 1987.

Graphique 18

Source :

1 - *Activité de la population de 15 ans et plus selon le sexe, le groupe d'âge, la fréquentation scolaire et le plus haut grade, certificat ou diplôme*, sortie mécanographiée no. SDE81B20#24, sur la base de données du recensement de 1981 selon les régions administratives, Bureau de la Statistique du Québec, 1988.

Graphique 19

Source :

1 - *Statistiques d'admission au trimestre de l'automne 1985*, La conférence des recteurs et des principaux d'universités du Québec, (CREPUQ), mars 1986.

Graphique 20

Sources :

1 - Lespérance, André, *Les Clientèles universitaires de 1973 à 2001*, MEQ, DEED, 1981.

2 - Lespérance, André, *L'Accès à l'université, mesure du phénomène selon le sexe et la langue maternelle de 1978-1979 à 1981-1982*, MEQ, DEED, 1984.

3 - *Effectif étudiant (nombre absolu) des universités québécoises, habitant au Québec ou de statut « résident permanent », selon le niveau d'étude, groupe d'âge, régime d'étude et sexe, à l'automne 1986*, sortie mécanographiée spéciale, MESS, DGRU, janvier 1988.

4 - *Recensement Canada de 1986*, Statistique Canada, sortie spéciale selon l'âge, la langue maternelle et le sexe, février 1988.

Graphique 21

Sources :

1 - Dufour, Desmond et Michel Amyot, *Les Taux de scolarisation au Québec, de 1961 à 1981*, MEQ, DEED, Québec, 1972.

2 - Dufour, Richard, *Évolution de la clientèle scolaire... de 1961 à 1976, « Tableaux statistiques de l'éducation au Québec*, MEQ, DEED, Québec, 1977.

3 - *Rapport du Surintendant de l'Instruction publique, 1961-1962*, Québec, 1963.

4 - *Inscriptions universitaires selon le type de fréquentation et l'âge...*, sortie mécanographiée spéciale, Statistique Canada, 1988.

5 - *Inscriptions universitaires selon le type de fréquentation et l'âge, de 1972-1973 à 1986-1987*, sortie mécanographiée spéciale, Statistique Canada, 1988.

6 - *Statistiques de l'enseignement en 1971-1972, Clientèles scolaires*, MEQ, Service de l'informatique, Québec, 1973.

7 - *Statistiques de l'enseignement en 1981-1982, Clientèles scolaires*, MEQ, DEED, Québec, 1984.

8 - *Caractéristiques des inscriptions universitaires du Québec, 1981-1982*, MESS, DGRU, Québec, 1983.

9 - *Caractéristiques des inscriptions universitaires du Québec, 1986-1987*, MESS, DGRU, Québec, 1987.

10 - *Effectifs scolaires, 1986-1987*, MEQ, DGRD, octobre 1987.

Chapitre 3
L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire : une pédagogie active

La commission Parent s'est attachée à décrire la situation de l'éducation préscolaire et de l'école primaire qui existait au moment où elle amorçait ses travaux. En même temps qu'elle prenait conscience de l'importance de l'éducation préscolaire, elle devait en reconnaître l'organisation déficiente. Elle voulut donc donner un coup de barre majeur, en proposant de faire de la maternelle, au même titre que l'enseignement élémentaire et secondaire, un service accessible et gratuit. On rejoint ici le choix social fondamental du rapport Parent, explicité au chapitre premier[1]. Décrivant les difficultés de notre enseignement primaire, il affirmait aussi la nécessité d'une réforme dont l'axe majeur devait être la mise en place d'une pédagogie active se présentant comme « la meilleure réalisation d'un enseignement vraiment centré sur l'enfant[2] ». On retrouve ici le choix pédagogique central du rapport Parent, également explicité au chapitre premier.

Le présent chapitre traite de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Une première section rappelle, après la description de la situation, les *propositions du rapport Parent* relatives au préscolaire et au primaire. Une deuxième section trace un *portrait de l'école actuelle*, dégageant la perspective développementale du préscolaire et certains traits saillants de l'école primaire, notamment son souci de prendre en considération les différences. Une troisième section présente quelques *éléments d'explication* de l'évolution de l'éducation préscolaire et de l'école primaire, en évoquant des facteurs qui relèvent des attitudes et des attentes sociales, des choix organisationnels et des options pédagogiques. Enfin, une quatrième section fait ressortir *quelques enjeux d'avenir* inscrits dans la dynamique sociale et éducative actuelle, tels des apprentissages plus systématiques et un élargissement des services au préscolaire et, au primaire, une école active renouvelée, dont les axes majeurs concernent l'apprentissage, la pédagogie, les conditions organisationnelles et le curriculum.

3.1 L'éducation préscolaire et l'enseignement primaire dans le rapport Parent

Avant de suggérer les mesures de réforme nécessaires, les auteurs du rapport Parent ont d'abord voulu tracer le portrait de l'école qu'ils avaient sous les yeux. Leur perception de la réalité existante les amena à porter un jugement sévère et à proposer ce qu'ils appelaient eux-mêmes « une réforme en profondeur[3] ».

3.1.1 Un portrait de l'école traditionnelle

Au moment de la création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, *l'éducation préscolaire n'était pas très répandue* au Québec, particulièrement dans le secteur catholique. On l'a rappelé au chapitre deuxième : en 1961, les services d'éducation préscolaire rejoignaient environ 10 % des enfants de cinq ans. À la même époque, en France, en URSS et en Angleterre, comme le notent les commissaires, près des deux tiers des enfants âgés de trois, quatre et cinq ans fréquentaient une maternelle[4].

Pour sa part, *l'école primaire* leur semble dépassée : ne fournissant qu'un mince bagage de connaissances, elle est anachronique ; négligeant les aptitudes manuelles et artistiques, elle est insuffisante ; imposant à tous le même rythme et le même point d'arrivée, elle est rigide ; préparant les enfants directement à la vie, elle se perçoit encore comme terminale[5].

Au regard *de l'orientation et de la pratique pédagogiques*[6], l'école primaire met en œuvre des méthodes figées. Les constatations qu'elle a faites et les témoignages qu'elle a reçus montrent à la Commission que l'enseignement primaire — et spécialement celui du secteur français — ne correspond pas aux indications de la psychologie et de la pédagogie, ainsi qu'aux exigences présentes de la formation des jeunes. À cet égard, les principes directeurs du Programme d'études des écoles primaires élémentaires du comité catholique du Conseil de l'instruction publique, datant de 1948, ont une nette longueur d'avance sur cette école traditionnelle, en préconisant le recours aux méthodes actives. Les orientations pédagogiques sont encore nettement influencées par une conception étroite de l'autorité et de la discipline et le climat de confiance et de joie, important pour l'épanouissement de l'enfant, existe trop peu dans les écoles primaires. L'acte d'enseigner consiste trop, lui aussi, à faire accu-

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, n° 140.
2. *Ibid.*, t. II, n° 150.
3. *Ibid.*, t. II, n° 149.
4. *Ibid.*, t. II, n° 136, 140.
5. *Ibid.*, t. II, n° 149.
6. Ibid., t. II, nos 150, 151, 163 et 169.

muler et retenir des connaissances et il est imprégné du souci du rendement à l'examen. Et, pour favoriser ce genre de rendement, la discipline fait du silence et de l'immobilité de grandes vertus scolaires.

La Commission s'étonne de la brisure qu'elle perçoit entre *les programmes d'études* et la réalité de l'enseignement élémentaire. Les principes directeurs des programmes de 1948 et de 1959 étaient conçus, en effet, de façon à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant, en favorisant son développement mental. Sur la base de ces principes, la pratique pédagogique devait donc faire appel à des procédés et méthodes qui tiennent compte avant tout de l'enfant, qui partent de l'observation directe des choses observables dans la vie réelle, qui fassent comprendre et apprendre en agissant, qui favorisent l'esprit d'initiative et la coopération, qui forment le caractère et développent la personnalité[7]. Dans sa présentation, Omer-Jules Desaulniers, surintendant de l'Instruction publique, explicite « le principe fondamental de toute éducation rationnelle : mettre constamment en activité les facultés de l'enfant de manière à en faire le plus possible le propre agent de sa formation[8] ». Et, du côté protestant, le *Handbook for Teachers* prenait position, dès les premières pages, en faveur du développement intégral de l'enfant[9]. Il était donc regrettable de constater que l'enseignement primaire soit plutôt demeuré « livresque et anémique[10] ».

Quant à *l'organisation scolaire*, la commission Parent la déplorait tout autant que l'enseignement. La Commission constatait que l'enseignant devait enseigner à des classes mal équilibrées, alourdies par des redoublants et des retardataires, agitées par des enfants d'intelligence plus vive qui cherchent à tuer le temps. De même, toutes les écoles semblent avoir le même horaire et le régime d'examens et de contrôles est non seulement excessif, mais il fige l'école primaire dans sa forme traditionnelle et conduit à « un enseignement livresque dominé par le souci de l'examen et par la crainte du Seigneur[11] ».

Du côté *du personnel enseignant et des directions d'école*[12], la Commission note une insuffisante préparation culturelle et pédagogique : l'école normale du secteur catholique est remise en cause. Les enseignants sont encore trop des exécutants et leur évolution professionnelle est bien lente. De même, le rôle pédagogique de l'inspecteur souffre de « minceur » et celui du directeur d'école est mal défini.

En ce qui concerne « *l'enfance exceptionnelle* » — on parle aujourd'hui des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage —, tout en reconnaissant l'intérêt qu'on lui manifestait et la valeur des établissements développés à son intention grâce à l'initiative privée, la Commission est d'avis que « l'action concertée et logique a manqué, ainsi qu'un plan d'ensemble visant à éviter les dédoublements coûteux et à assurer les meilleurs services possibles à chaque catégorie d'exceptionnels[13] », qu'il s'agisse de ceux qui ont besoin d'une rééducation ou de ceux qui requièrent une éducation spéciale.

Quant à *la participation des parents*[14] les commissaires reconnaissent que l'école n'est pas très invitante. Elle les convoque à des séances d'information, sans par ailleurs les associer à ses projets et à ses réalisations. Les parents eux-mêmes semblent avoir démissionné, s'en remettant, pour la définition des orientations de l'école, aux autorités religieuses et politiques. Et même si la Loi de l'instruction publique reconnaissait les droits fondamentaux des parents quant à l'éducation de leurs enfants, en pratique, ils exerçaient bien peu ce droit, n'ayant voix au chapitre dans aucune des sphères de l'organisation scolaire.

La commission Parent déplore enfin *certaines conditions d'enseignement :* absence de matériel didactique, pauvreté pédagogique, scientifique et culturelle des manuels et surtout un aménagement des écoles qui « s'est fait de telle sorte qu'il imposait en pratique l'école traditionnelle même alors qu'on prônait officiellement l'école active[15] ».

3.1.2 Une école active centrée sur l'enfant

Cette perception de l'école traditionnelle amène la commission Parent à conclure à la nécessité d'une réforme majeure de l'école primaire. Il s'agit de créer une nouvelle école primaire qui corresponde aux indications de la psychologie, aux exigences de la pédagogie et aux impératifs de la formation des jeunes ; essentiellement, l'école primaire devra être une école active centrée sur l'enfant. Pour la commission Parent, en effet, la pédagogie moderne a opéré un retour à un enseignement centré sur l'enfant. Or, cet enfant que reconnaît une école primaire imprégnée de l'esprit de l'école active est un être unique, un être actif, un être qui désire « apprendre pour de vrai », comme on l'a déjà indiqué au chapitre premier.

7. Comité catholique, *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*, Québec, 1948, p. 4 et *Programme d'études des écoles élémentaires*, Québec, 1959, p. 5.
8. *Ibid.* Les principes retenus ici avaient déjà été approuvés par le comité catholique du Conseil de l'instruction publique, après avoir fait l'objet d'un certain consensus, notamment en ce qui a trait à la pédagogie active, chez les membres de la Commission des programmes et des manuels, dès janvier 1943 (Procès-verbal de la séance du 25 février 1943 du comité catholique du Conseil de l'instruction publique). C'est donc dire que l'idée de « pédagogie active » est véhiculée chez nous depuis au moins 45 ans dans des textes officiels.
9. Department of Education, *Handbook for Teachers in the Protestant Schools of the Province of Quebec*, Québec, 1957, pp. 7 et 9.
10. *Rapport de la Commission royale d'enquête...*, t. II, n° 153.
11. *Ibid.*, t. II, n° 162. Voir aussi n° 159.
12. *Ibid.*, t. II, nos 154-157.
13. *Ibid.*, t. II, n° 496. Voir aussi nos 493-494.
14. *Ibid.*, t. II, n° 193 et t. III, nos 716-731.
15. *Ibid.*, t. II, n° 160 ; cf. aussi n° 161.

Un être unique, d'abord. Une école primaire active reconnaîtra l'extrême diversité entre les enfants. Chacun est unique, de sorte que « vouloir couler tous les écoliers dans un même moule, c'est probablement briser chez plusieurs ce qu'il y avait peut-être de plus personnel, de plus fragile, ou comprimer des éléments de la personnalité[16] ». En s'inspirant de J. et E. Dewey, la Commission juge que, pour être fondé sur une base solide, un plan d'éducation doit permettre à l'enfant de s'exprimer personnellement et de révéler ses caractéristiques individuelles, de faire connaître sa vraie nature et ses besoins réels, afin de devenir une personne au sens complet du terme.

L'école active prendra donc en compte les rythmes particuliers des enfants. Ces rythmes donnent lieu parfois à des éclosions rapides, parfois à des éclosions tardives. Pour les commissaires, il est important de respecter les cheminements et de ne pas assimiler, dès le primaire, les élèves à rythme lent à des élèves peu doués. Il leur paraît également important que l'éducateur devienne le plus possible conscient du caractère unique de chacun et du fait qu'il y a des formes diverses d'acquisition de la connaissance et d'éveil de la motivation. La pédagogie active, comme on le rappelait au chapitre premier, sera donc soucieuse de partir de l'enfant, de ses intérêts, de ses jeux, de son imagination pour développer chez lui, dès ce stade, la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle.

Un être actif, ensuite[17]. L'enfant dispose, en effet, d'une énorme capacité d'énergie et d'un grand potentiel d'apprentissage par lui-même, dans ses activités et ses expérimentations. Et ce qu'il trouve par lui-même, il ne l'oublie pas de sitôt. L'enfant du primaire est capable d'activité créatrice et d'expérimentation personnelle du monde. Il importe donc de respecter son intelligence, ses dons créateurs et son esprit de recherche et de reconnaître que, même à cet âge, c'est par l'exercice que ses moyens se développent et que sa personnalité s'épanouit. Une école primaire active tablera donc sur la curiosité de l'enfant et l'habituera à travailler de façon autonome.

Un être qui désire « apprendre pour de vrai », enfin[18]. Pour les commissaires, les enfants doivent être mentalement actifs, c'est-à-dire occupés à apprendre vraiment quelque chose par eux-mêmes. Dès cet âge, les enfants ont besoin d'une éducation qui les ouvre sur le monde et sur la vie, les mène dans la nature, leur fasse connaître leur milieu social et humain. L'enfant doit pouvoir apprendre à regarder, à observer, à expérimenter, à raisonner d'une manière vivante, dans un contact avec les êtres et les choses. Le livre garde toute sa valeur, mais il doit préparer le contact avec la réalité. En somme, ce que souhaitent les commissaires pour l'école primaire, c'est un enseignement qui stimule et nourrit l'élève et un apprentissage qui soit significatif et qui compte pour la vie. L'école active ainsi conçue exige que l'enseignant soit davantage un guide et un être en recherche qui accompagne l'enfant et, en définitive, un collaborateur de l'enfant en processus de maturation et de développement. C'est même l'école primaire et la famille qui doivent collaborer, afin que l'enfant puisse tirer le meilleur profit possible de cette étape de son éducation.

3.1.3 Les conditions de réalisation d'une école rénovée

Pour la commission Parent, cette école active centrée sur l'enfant ne va pas de soi. Il faut prendre les moyens de la faire se réaliser. C'est l'ensemble des éléments qui font l'école primaire — et l'éducation préscolaire, évidemment — qui doivent être imprégnés de cet esprit de l'école active : les objectifs généraux, les programmes d'études, l'organisation scolaire, les services aux enfants en difficulté, les conditions matérielles, la participation des parents et la formation des enseignants.

Premièrement, l'éducation préscolaire[19]. Pour la commission Parent, ce premier niveau d'éducation n'a pas l'instruction comme objectif. Cependant, à l'âge de 4 ou 5 ans et même avant, l'enfant peut profiter d'activités éducatives. L'éducation préscolaire doit être une éducation globale, se préoccupant de l'enfant complet, dans son développement physique, intellectuel, affectif, esthétique, moral, social et religieux. En ce sens, la maternelle n'est ni une garderie, ni une classe préparatoire au cours primaire.

Par ailleurs, l'éducation préscolaire doit devenir un service public, au même titre que l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Elle doit être ouverte à toutes les familles, gratuite et accessible à tous les enfants. La Commission recommandait donc le développement d'un réseau d'écoles maternelles publiques, dans une première étape, à l'intention des enfants de cinq ans et, dans une seconde étape, à l'intention des enfants de quatre ans.

Deuxièmement, au primaire, les objectifs généraux du curriculum[20]. N'étant plus conçue comme terminale, l'école primaire doit fournir à chacun les outils intellectuels qui l'aideront à tirer profit des enseignements scolaires subséquents et des leçons de la vie. Le rôle premier de l'école primaire est clair : donner à l'enfant les fondements d'une authentique formation intellectuelle ou encore favoriser le développement intellectuel de l'enfant, en cultivant des valeurs telles

16. *Ibid.*, t. II, n° 536. (Cf. J. et E. Dewey, *Les Écoles de demain*, Paris, Flammarion, 1930, p. 128).

17. *Ibid.*, t. II, n° 150.

18. *Ibid.*, t. II, nos 25, 538, 539 et 563.

19. *Ibid.*, t. II, nos 137, 139, 145 et recommandation 3.

20. *Ibid.*, t. II, nos 19, 21, 168, 173, 542, 566 et 1031.

que le respect de l'intelligence, la passion de la vérité, la curiosité et la probité intellectuelle.

Mais il faut veiller à l'épanouissement de l'intelligence totale : mémoire, imagination, dons créateurs, sensibilité artistique. À la limite, pour la Commission, c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation. Et l'école doit aussi se préoccuper de sa formation sociale, de son souci d'autrui, de ses aptitudes manuelles, de son potentiel artistique et de son éducation morale et religieuse. Dans la logique du rapport Parent, il faut donc assurer, à l'école primaire, une authentique formation intellectuelle, qui sache cependant s'ouvrir sur le développement global de l'enfant. En somme, pour assurer un véritable développement intellectuel, il faut tenir compte du développement de tout l'être.

Troisièmement, les programmes d'études. Pour la commission Parent, le programme de l'enseignement primaire doit être conçu en fonction des données de la psychologie de l'enfant et du contexte sociologique. Dans l'esprit de l'école active, il devrait respecter les principes suivants : l'enfant a besoin d'un enseignement concret et d'une activité créatrice ; l'école primaire doit tenir compte des différences individuelles ; elle doit donner aux enfants une formation intellectuelle et des habitudes de travail qui les préparent à l'enseignement secondaire ; elle doit favoriser l'adaptation de l'enfant aux conditions de la vie moderne. Et pour favoriser l'application de ces principes, le programme d'études sera, pour l'enseignant, « non pas comme un catalogue précis, mais comme un cadre qui lui laisse beaucoup de latitude[21] ».

Quant à la grille-matière, la commission Parent conservait, pour le primaire, le programme d'ensemble qui a toujours été plus ou moins le sien : lecture, écriture, calcul, langue seconde, histoire, géographie, art,

21. *Ibid.*, t. II, recommandation 13. Voir aussi n° 171 et recommandation 14.

Tableau 1

Grille-matière et grille-horaire pour le primaire proposées par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec

Matières	Année ou cycle	Temps
Langue maternelle (français, anglais)	1er cycle 2e cycle	15 heures par semaine 10 heures par semaine
Anglais, langue seconde	Début 2e ou 3e année ou début en 5e année	10 minutes par jour 30 ou 45 minutes par jour
Français, langue seconde		
Musique		1 h 30 par semaine (20 minutes par jour) ou au moins une période par semaine
Arts plastiques		Une période obligatoire par semaine
Éducation cinématographique	Début dès la 1re année	Non spécifié
Mathématiques	Début en 1re année	En relation avec l'univers des sciences
Sciences	Début en 1re année	Une heure par jour à partir d'activités
Géographie	Surtout au 2e cycle mais non exclusivement	Non spécifié
Histoire	Surtout au 2e cycle mais non exclusivement	Non spécifié
Sciences de l'homme	Début en 1re année	Non spécifié
Éducation physique		Au moins deux heures obligatoires par semaine
Formation morale		Intégration au vécu de l'école
Formation religieuse		Deux heures par semaine en moyenne
Éducation civique et familiale (éducation sexuelle)	Fin du primaire	Éducation par la vie quotidienne de l'école et intégration en partie aux sciences naturelles (sexualité)

Source : *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, *Les programmes d'études*.

éducation physique, formation morale et religieuse et quelques autres matières qu'on peut retrouver au tableau I.

Certaines matières proposées ne devaient pas faire l'objet d'un temps spécifiquement réservé à la grille-horaire. Des matières comme les sciences de l'homme ou l'éducation familiale pouvaient s'intégrer à d'autres matières. La formation morale pouvait aussi s'acquérir en tant que morale du travail intellectuel et de la vie collective à l'école et, tout comme l'éducation civique, elle reposait principalement sur une pédagogie de l'exemple et des activités parascolaires.

Quatrièmement, l'organisation scolaire[22]. Pour concrétiser l'idée d'école active centrée sur l'enfant, la Commission suggérait de diviser chaque classe en trois rythmes d'apprentissage — doués, moyens, lents —, tout en étant d'avis que ces regroupements devaient être simples, temporaires, partiels, c'est-à-dire par matière ou pour une partie de la journée ou de la semaine. Dans ce contexte, les enseignants étaient invités à travailler en équipes de deux ou trois, se redistribuant les rôles et regroupant les élèves de façon à favoriser le progrès de tous.

La répartition des élèves devait aussi être faite indépendamment de l'âge ou du degré, en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chaque enfant, dans une optique de progrès continu. Par ailleurs, grâce à la promotion annuelle pour tous, tous devaient atteindre la fin du primaire avec, tout au plus, une année de retard. De même, le cours primaire, dorénavant d'une durée de six années, devait être divisé en deux cycles de trois années chacun : le premier devait assurer l'apprentissage des techniques de base ; le second, favoriser l'usage le plus personnel possible des modes d'apprentissage développés durant le premier cycle. Et, à douze ans, au plus tard à treize ans, les élèves passeraient au secondaire qui, lui, ouvrirait une classe préparatoire pour ceux qui en auraient besoin. Quant aux examens, on en réduirait le nombre et, le cours primaire n'étant plus terminal, il n'y aurait pas lieu, pour le ministère, d'imposer des examens à ceux qui atteignent la fin du cours.

Cinquièmement, les services aux « enfants exceptionnels »[23]. À cet égard, la Commission énonce ses principes : le système d'éducation doit s'occuper de tous les enfants ; l'éducation des exceptionnels doit se rapprocher le plus possible de l'éducation régulière ; les enfants handicapés ont droit à une éducation complète ; l'éducation des exceptionnels doit tenir compte de l'unité de la personne et être la plus complète possible ; cette éducation doit être gratuite. Pour l'organisation, il fallait mettre en place quatre types de services : dépistage, rééducation ou éducation spéciale, placement et relance.

22. *Ibid.*, t. II, nos 72, 174, 175, 189 et 1080.
23. *Ibid.*, t. II, nos 499-500.

Sixièmement, les conditions matérielles[24]. La Commission recommandait que les écoles primaires soient construites en fonction des exigences des méthodes actives, se prêtant à la diversité des expériences et à l'individualisation des cheminements. Pour tenir compte de l'évolution de la pédagogie, la construction des écoles devait être caractérisée par un aménagement intérieur qui puisse aisément se transformer. Quant aux manuels scolaires, elle en recommandait au ministère de l'Éducation une sérieuse évaluation.

Septièmement, la participation des parents[25]. La Commission juge nécessaire la collaboration entre l'école et les parents, afin que l'enfant puisse profiter au maximum de sa formation. C'est pourquoi les parents doivent être associés à l'entreprise de formation des enfants et aux projets de l'école ; ils doivent participer aux discussions des enseignants, à la réalisation des activités scolaires, à l'étude des problèmes de l'école et à l'application des solutions. De même, il faut redonner aux parents la place que leur réservaient les structures scolaires, au milieu du siècle dernier, alors que parents et contribuables étaient à peu près les mêmes personnes et que, en pratique, la commission scolaire était élue par les parents.

Huitièmement, la formation du personnel enseignant. « Toute réforme scolaire importante, affirme le rapport Parent, doit commencer par les enseignants et accorder la primauté à leur formation[26] ». Dans le contexte d'une école active centrée sur l'enfant, l'enseignant devient davantage un collaborateur et un guide de l'enfant, être unique, actif et désireux d'apprendre pour de vrai. Il importe donc que l'enseignant comprenne et accepte non seulement les exigences de la pédagogie active, mais aussi les autres composantes de la réforme : cours primaire divisé en deux cycles, classement des élèves selon le rythme d'apprentissage, formation d'équipes d'enseignants, présence des parents à l'école, etc.

La commission Parent espérait que, à la suite de son rapport, la formation des maîtres allait comporter une solide initiation théorique et pratique à la pédagogie active. Par ailleurs, en ce qui concernait les maîtres en exercice, la Commission écrivait qu'ils « devront consentir à une évolution pédagogique sérieuse et rapide (...), prendre conscience de la situation et se consacrer à la pédagogie nouvelle[27] ».

3.2 La situation actuelle du préscolaire et du primaire

On décrira maintenant la situation actuelle de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire,

24. *Ibid.*, t. II, nos 1206-1207.
25. *Ibid.*, t. II, nos 539-542 et t. III, n° 724 et 728.
26. *Ibid.*, t. II, n° 50.
27. *Ibid.*, t. II, n° 191. Voir aussi n° 563.

en regard des principaux éléments de la réforme envisagée dans le rapport Parent. On s'inspirera ici, cependant, des présentations et des analyses de la situation déjà contenues dans des avis récents du Conseil[28]. On se référera aussi aux documents ministériels qui ont contribué à façonner la réalité actuelle, tels *L'École québécoise* (1979) et ses suites, le régime pédagogique de 1981 et les nouveaux programmes qui y sont rattachés[29].

3.2.1 L'éducation préscolaire : une approche développementale et un réseau de maternelles 5 ans

Il est possible d'affirmer, d'entrée de jeu, que deux traits principaux caractérisent l'éducation préscolaire actuelle : une approche développementale et un réseau de maternelle cinq ans qui rejoint pratiquement tous les enfants. En cela, la situation présente rejoint, pour une bonne part, les intentions de la réforme proposée par la commission Parent.

En effet, on l'a rappelé, la commission Parent proposait, comme objectif général de l'éducation préscolaire, la satisfaction des besoins de l'enfant et son développement harmonieux, à partir de ses intérêts et de ses aptitudes particulières. *L'École québécoise* a recueilli ces visées éducatives et proposé aussi que, pour les années à venir, l'éducation préscolaire contribue à développer harmonieusement toutes les ressources de la personne de l'enfant, considéré comme capable d'autonomie et de créativité. Et le programme d'éducation préscolaire, qui inspire la pratique actuelle, réaffirme que « l'éducation préscolaire vise une « éducation globale » de la personnalité de l'enfant » et que « la caractéristique de l'orientation actuelle ... est de « se centrer sur l'enfant », non sur des matières académiques[30] ». On peut affirmer, sans crainte de se tromper, que l'orientation de la pratique actuelle se situe dans une tradition du préscolaire où l'enfant est au cœur d'un processus éducatif axé sur sa croissance personnelle, son intégration sociale et sa conscience de l'environnement[31]. Il y a donc, dans la foulée du rapport Parent, une éducation centrée sur le développement global de l'enfant — le rapport Parent parlait de développement physique, intellectuel, affectif, esthétique, moral, social et religieux — et qui le place au centre même de l'acte éducatif.

Avant 1980, il n'y avait pas de programme commun pour les maternelles du Québec. En 1981, le ministère de l'Éducation publiait son Programme d'éducation préscolaire et, par la suite, un guide général et des guides monographiques, qui allaient préciser les orientations retenues ; ces documents encadrent et inspirent largement la pratique actuelle[32]. Cette étape de formation a désormais un cadre réglementaire qui la définit comme un ensemble d'activités de formation et d'éveil précédant la fréquentation scolaire obligatoire et l'apprentissage formel des matières académiques[33].

Depuis la mise en place *d'un réseau public de maternelles 5 ans*, tous les enfants âgés de cinq ans avant le premier octobre de l'année scolaire en cours peuvent bénéficier des services d'éducation préscolaire ; la fréquentation n'est pas obligatoire. Les groupes sont formés d'une vingtaine d'enfants qui, selon une formule d'alternance, fréquentent la maternelle soit le matin, soit l'après-midi, à raison de cinq demi-journées par semaine. Comme on l'a indiqué au chapitre 2, la quasi-totalité des enfants de cinq ans fréquentent les classes maternelles. Au cours des cinq dernières années, les maternelles cinq ans ont accueilli annuellement plus de 90 000 enfants, rejoignant environ 98 % des enfants de cet âge. Quant aux maternelles quatre ans — publiques et privées — , elles rejoignaient, en 1986-1987, 6 300 enfants, alors qu'elles en accueillaient 6 600 en 1976-1977[34].

28. CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987 et *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987.

29. MEQ, *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979 et Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Québec, 1981, ainsi que l'édition mise à jour de ce règlement à des fins administratives en date du 11 décembre 1986.

30. MEQ, *Programme d'éducation préscolaire*, Québec, 1981, pp. 7-8.

31. Voir : CSE, *L'Éducation préscolaire...*, pp. 13-15.

32. Le ministère de l'Éducation a publié les guides pédagogiques suivants : *Guide général d'interprétation et d'instrumentation pédagogique pour le programme d'éducation préscolaire*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1982 ; *Vers l'éveil spirituel et l'éducation de la foi des tout-petits (4-5 ans)*, Direction générale du développement pédagogique, 1976 ; *Éveil mathématique*, Direction générale du développement pédagogique, 1977 ; *Le Langage au préscolaire*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1982 ; *L'Observation de l'enfant au préscolaire*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1982 ; *Bibliographie sur l'éducation préscolaire*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1982 ; *La Participation des parents au préscolaire*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1982 ; *Guide d'initiation à la vie québécoise : maternelle d'accueil*, Direction générale du développement pédagogique, 1983 ; *L'Enfant de la maternelle au moment du passage à l'école primaire : proposition d'éléments pédagogiques*, Québec, Direction générale du développement pédagogique, 1985. *Éveil aux langages artistiques à la maternelle*, Québec, Direction générale des programmes, 1986. Le ministère de l'Éducation publie d'autres guides relatifs, par exemple, à l'aménagement des maternelles, aux services de gardes en milieu scolaire, ainsi qu'un ensemble de guides d'instrumentation pédagogique pour les enfants handicapés ou ayant des difficultés socio-affectives ; des dépliants sont également publiés, entre autres, sur les maternelles classe ou maison pour les enfants de quatre ans ainsi que des diaporamas et des vidéogrammes sur différentes facettes de l'éducation préscolaire.

33. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, articles 2 et suivants.

34. MEQ, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, Édition 1988*, Québec, 1988, pp. 54-55. Dans les commissions scolaires, les effectifs des maternelles 4 ans sont passés de 4 840 en 1976-1977 à 6 232 en 1986-1987, alors que ceux des établissements privés sont passés de 1 807 en 1976-1977 à 53 en 1986-1987.

Depuis leur création, les services d'éducation préscolaire se sont aussi adaptés à *divers groupes d'enfants*. Ainsi, des maternelles d'accueil à temps complet pour les enfants de cinq ans non francophones nés à l'extérieur du pays et des maternelles de francisation à demi-temps pour les enfants de quatre ans non francophones nés au pays ont été instituées lorsque la demande le justifiait. Avec les énoncés de politique relatifs, d'une part, aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et, d'autre part, aux milieux économiquement faibles[35], l'extension des services d'éducation préscolaire a été rendue possible auprès de populations déterminées d'enfants âgés de quatre ans. Malgré ces percées, on ne peut pas parler de la mise en place d'un réseau universel de maternelles pour les enfants de quatre ans, comme le recommandait la commission Parent. Quoi qu'il en soit, l'éducation préscolaire constitue maintenant au Québec — comme dans nombre de pays — une tradition qui fait désormais partie de l'expérience éducative normale des enfants de cinq ans. En maintes régions du monde, le phénomène de fréquentation semble même devoir devenir la norme générale d'ici l'an 2000 pour les enfants de quatre ans, voire pour ceux de trois ans. On peut donc entrevoir l'émergence de modèles éducatifs établis sur l'allongement du temps de formation[36] et susceptibles d'avoir ici aussi certains effets d'entraînement.

3.2.2 L'école primaire : une approche éducative plutôt « traditionnelle »

S'il fallait le dire en quelques mots, il faudrait affirmer, dans un premier temps, que l'école primaire actuelle conserve une approche éducative plutôt traditionnelle. On peut observer cette approche dans les orientations de la pratique pédagogique, l'organisation de l'enseignement, les programmes d'études, la formation et le perfectionnement des enseignants et les conditions d'enseignement.

Les orientations de la pratique pédagogique, d'abord. Les orientations de la pratique pédagogique actuelle n'épousent qu'en partie les perspectives de l'école active mises de l'avant par le rapport Parent. Certes, le discours actuel, surtout depuis *L'École québécoise*, parle lui aussi de développement intellectuel dans une optique de développement intégral et d'une pédagogie centrée sur l'enfant. Mais sa logique éducative apparaît quelque peu différente. C'est encore, pour une bonne part, une logique qui semble plus soucieuse de l'enseignement que de l'apprentissage, du contenu des matières que des intérêts de l'enfant, du découpage disciplinaire que de l'intégration des savoirs.

Une telle logique semble inspirer la pratique pédagogique observable auprès d'une partie significative du corps enseignant. Le Conseil le rappelait récemment : « ...On souligne généralement le maintien de pratiques essentiellement traditionnelles au sein des classes du primaire, malgré les nombreux changements qui ont eu cours depuis plusieurs années[37]. » Les données récentes relatives à l'enseignement de la mathématique en 3e et 6e années tendent à confirmer le maintien d'une pratique pédagogique à caractère plutôt traditionnel. En effet, dans le cadre de l'évaluation des programmes d'études entreprise à la Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, on a observé, par exemple, que, pour l'enseignement de la mathématique, 63 % (3e année) et 66 % (6e année) des enseignants recouraient régulièrement à l'exposé et près de 82 %, pour ces deux années, faisaient faire régulièrement des exercices aux élèves, alors que seulement 21 % (3e année) et 36 % (6e année) demandaient régulièrement aux élèves de travailler en équipe. En ce qui a trait aux apprentissages enracinés dans la vie de tous les jours, seulement 32 % des enseignants, pour les deux années mentionnées, disent faire appel à de telles situations signifiantes[38]. Ces données plus récentes touchant l'enseignement de la mathématique et du français langue maternelle font écho à des données plus anciennes, mais par ailleurs plus complètes. Dans une étude sociopédagogique réalisée en 1978[39], un peu plus de 80 % des enseignants du primaire et du secondaire affirmaient pratiquer un enseignement de groupe, dans lequel le contenu est identique pour tous les élèves d'une classe et ne varie pratiquement pas selon les rythmes d'apprentissage. Dans l'ensemble, les maîtres pratiquent l'exposé magistral, font peu appel aux situations de la vie de tous les jours et enseignent les matières plutôt séparément.

L'organisation de l'enseignement, ensuite. En ce qui a trait à l'âge d'admission au primaire, à la durée de six années, à la division en deux cycles égaux, à la grille-matière, à la fréquentation maximale de sept années et à l'idée de progrès continu permettant à tous les enfants d'arriver au secondaire à peu près au même

35. MEQ, *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec, 1978 ; *L'École s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Québec, 1980.

36. CSE, *L'Éducation préscolaire...*, p. 6.

37. CSE, *Les Visées et les pratiques de l'école primaire...*, p. 29.

38. MEQ, *Évaluation des programmes d'études, mathématique, primaire : Rapport global*. Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, 1986, p. 16. Par contre, du côté de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, la proportion des enseignants recourant régulièrement en 6e année à l'exposé est de 44 %.

39. Roger Cormier, Claude Lessard et Paul Valois, *Les Enseignantes et les enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique, volume 1, Présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts*, Québec, MEQ, 1979. Voir aussi : Claude Lessard, Roger Cormier, Paul Valois et Louis Toupin, *Les Enseignantes et les enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique, volume 4, Les valeurs éducationnelles*, Québec, MEQ, 1981.

âge, les propositions de la commission Parent et les prescriptions du régime pédagogique actuel sont pratiquement identiques. Par contre, on peut observer d'importantes différences touchant le regroupement des élèves, la prise en compte organisationnelle des rythmes d'apprentissage des élèves, la constitution d'équipes d'enseignants par cycle et la présence de spécialistes.

Ainsi, la commission Parent recommandait le regroupement multiâge de préférence à l'année-degré, lorsque le progrès des élèves l'exigeait. Avec le régime pédagogique actuel et la pratique habituelle des écoles, le regroupement est fait, règle générale, en fonction de l'année-degré et de l'âge. De même, n'étant pas imposée par le régime pédagogique, la création de groupes respectant les rythmes d'apprentissage des élèves n'est pas chose courante[40]. Enfin, la commission Parent proposait la constitution d'équipes d'enseignants selon les cycles. On a toutes raisons de croire que, malgré la mise sur pied d'équipes d'enseignants ici et là, un tel type d'organisation de l'enseignement est peu répandu.

Pour la commission Parent, il importait, en raison des méthodes actives préconisées, que l'enseignant maîtrise bien les matières à enseigner, qu'il soit aussi capable de s'y perfectionner sans cesse, la classe étant pour lui aussi un lieu d'apprentissage. Chaque enseignant ne pouvant tout connaître, la Commission proposait d'encadrer les enseignants du primaire par des spécialistes des diverses matières, afin de les aider par leurs conseils ou pour leur fournir des renseignements utiles. Ce conseiller pouvait être, aux yeux de la Commission, un enseignant titulaire qui se serait spécialisé dans une ou deux matières et qui, dans le cadre d'un travail en équipe, pouvait assister ses collègues, eux-mêmes spécialisés dans d'autres matières. Avec l'école actuelle, le rôle des spécialistes est nettement différent. D'abord, il y a les conseillers pédagogiques qui, règle générale, ne sont pas membres du personnel d'une école et qui offrent leur soutien aux enseignants de toutes les écoles d'une commission scolaire. Ensuite, il y a les enseignants de matières dites spécialisées, c'est-à-dire celles qui sont la plupart du temps confiées à des spécialistes en art, en éducation physique et en langue seconde. Il existe présentement des difficultés à organiser l'enseignement de ces matières, difficultés qui prennent leur source aussi bien dans les articles du régime pédagogique traitant de la grille-matière et de la grille-horaire que dans les clauses des conventions collectives concernant le temps d'enseignement[41].

Les programmes d'études, aussi. Ces programmes révisés à la suite de *L'École québécoise* sont effectivement beaucoup plus détaillés que les anciens programmes cadres proposés par le rapport Parent et publiés entre 1968 et 1971. L'ensemble des programmes d'études, des guides pédagogiques, des guides d'évaluation et des guides d'activités constitue d'ailleurs une masse imposante de plus de 3 000 pages.

Ces nouveaux programmes d'études ont subi l'influence prépondérante du modèle de la planification éducative par objectifs[42]. Ils définissent donc un ensemble d'objectifs qui doivent permettre à l'enseignant de canaliser ses efforts vers l'atteinte d'apprentissages bien identifiés, d'établir une progression cohérente et soutenue dans le développement des attitudes, des habiletés et des connaissances et de pratiquer des modes d'évaluation formative et critériée, favorables au développement de l'enfant. Ils sont fondés, en plus, sur certains principes pédagogiques inspirateurs, tel celui de rattacher les activités scolaires à des expériences et à des situations signifiantes.

Outre qu'on reproche cependant à ces programmes de formuler un trop grand nombre d'objectifs précis et morcelés, qui peuvent faire de l'enseignant un exécutant dans le contexte d'une pédagogie mécaniste, il semble aussi que l'utilisation de situations signifiantes ne soit pas monnaie courante. L'approche par objectifs véhiculée dans les programmes n'a donc pas encore porté tous ses fruits. On a encore trop peu réussi à l'harmoniser avec une pédagogie active, elle-même centrée sur le développement de l'enfant. Et pourtant, comme on le verra plus loin, la pédagogie active renouvelée que plusieurs souhaitent, pour aujourd'hui et pour demain, est cette pédagogie qui saura intégrer les meilleurs acquis des méthodes actives et les principaux apports de la planification éducative par objectifs.

La formation et le perfectionnement du personnel enseignant, aussi. La commission Parent affirmait

40. Voir : Roger Cormier, Claude Lessard et Paul Valois, *op. cit.*, vol. I, p. 241. Dans cette étude, 75 % des enseignants affirmaient qu'ils n'abordaient jamais ou n'abordaient que rarement le programme en suivant le rythme d'apprentissage des élèves. Sur le plan organisationnel, d'ailleurs, le meilleur signe en est que le seul mode d'adaptation aux rythmes particuliers demeure pratiquement de faire « doubler » ou « sauter » une année. Voir, à ce sujet : CSE, *Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire*, Québec, 1986, pp. 15-17.

41. Voir, par exemple: Maurice Morand, *La Nécessaire Cohérence au préscolaire et au primaire entre le temps de présence des élèves, les régimes pédagogiques et les conventions collectives*, 1988 ; Pierre Gabrièle, *La Nécessaire Cohérence au préscolaire et au primaire...*

42. Pour pousser plus loin la réflexion sur la planification éducative par objectifs, on pourra consulter avec profit les ouvrages suivants : Daniel Hameline, *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, Les Éditions ESF, 1979 ; France Fontaine, *Les Objectifs d'apprentissage*, Service pédagogique, Université de Montréal, 1980 ; Vivian et Gilbert de Landsheere, *Définir les objectifs pédagogiques en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1982 ; Louis d'Hainault, *Des fins aux objectifs de l'éducation : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris, Fernand Nathan, 1985 ; W. James Popham, *Educational Evaluation*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1988.

que la formation et le perfectionnement des maîtres constituaient la clé de voûte de la réforme proposée. On y reviendra au chapitre sept. Qu'il suffise de dire ici, pour le propos qui nous concerne, que, à partir de 1964, nombre d'enseignants et d'enseignantes ont cherché à ajuster leurs approches pédagogiques, à mieux comprendre les méthodes actives, à suivre des cours de didactique. Mais, très tôt, ce type de perfectionnement a été relégué dans l'ombre, au profit de formations dites « créditées » ayant souvent très peu à voir avec l'école active et une pédagogie centrée sur l'enfant. Dans l'ensemble, les maîtres ont accepté le menu que les universités leur offraient et se sont scolarisés ; mais ils ne se sont pas massivement tournés vers l'appropriation de la pédagogie active.

La commission Parent proposait, pour le personnel enseignant en exercice, la rédaction d'un traité sur la pédagogie active et la parution d'une revue. Sans qu'il y ait eu de traité officiel, il est aujourd'hui possible de se procurer sur le sujet une documentation importante. La revue *L'École coopérative*, qui s'inscrivait dans la suite des propositions du rapport Parent, est aujourd'hui remplacée par *Vie pédagogique*, qui se veut davantage un reflet de la pratique réelle qu'un outil de promotion de la pédagogie active.

Les conditions d'enseignement, enfin. Du côté des conditions matérielles, il faut l'affirmer d'emblée : les locaux sont plus attrayants, des salles communes existent pour des enseignements particuliers comme l'éducation physique, les sciences naturelles ou les arts plastiques. Du côté du matériel didactique, « de façon générale, les manuels mis à la disposition des élèves sont stimulants, variés et relativement bien adaptés aux enfants. Une ombre au tableau: ils ne se sont guère renouvelés sur le plan pédagogique, particulièrement dans le cas des cahiers d'exercices dont on continue de faire un usage abusif[43] ».

3.2.3 L'école primaire : à l'heure de l'accueil des différences

Il faut reconnaître que l'école primaire actuelle tend de plus en plus à tenir compte des différences. En effet, qu'il s'agisse de la diversité culturelle, du projet éducatif enraciné dans le milieu, de la participation des parents, des milieux socio-économiquement faibles, des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ou de la douance, l'école actuelle s'y est graduellement ouverte, au cours des dernières années.

Premièrement, elle cherche à mieux prendre en considération *la diversité culturelle*. Comme le signalent Forest et Poisson, 30 % des élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal proviennent de communautés culturelles, transformant des classes jadis homogènes sur le plan ethnique en des classes hétérogènes: une soixantaine d'ethnies, parlant trente langues différentes, s'y côtoient[44]. Mais cette diversité, on y reviendra, recoupe plus largement les options morales, les croyances religieuses, les modes de vie, les sous-cultures des générations, voire les conceptions de l'éducation et de la culture[45]. Déjà, le plan d'action de 1979 avait défini le milieu scolaire comme « un des lieux où le pluralisme doit avoir un droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement[46] ».

Deuxièmement, par le moyen du projet d'établissement — ou projet éducatif —, l'école s'ouvre aussi à *la diversité des milieux*. Afin d'assurer l'ouverture aux différences culturelles des milieux et une dynamisation des écoles, *L'École québécoise* proposait l'idée de projet éducatif et la définissait comme une démarche dynamique par laquelle une école, grâce à la volonté concertée des parents, des élèves, de la direction et du personnel entreprend la mise en œuvre d'un plan général d'action. Le projet éducatif devait être tout autant l'appropriation par la collectivité locale des finalités et objectifs de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et une contribution à leur évolution que la prise en considération par l'école des caractéristiques d'un milieu[47] . Même si l'implantation des projets éducatifs n'a pas suivi la trajectoire prévue, il n'en demeure pas moins que, de plus en plus, les établissements peuvent affirmer leur dynamique propre et leur enracinement particulier.

Troisièmement, s'ouvrant davantage à *la participation des parents* — et cela rejoint la réalité du projet éducatif —, l'école veut s'ouvrir encore plus aux différences des milieux. Le plan d'action de 1979 distinguait la participation individuelle et la participation collective des parents[48]. Individuellement, donc, les parents peuvent suivre le cheminement de leur enfant, recevoir des renseignements sur les programmes d'études, les critères d'évaluation, le calendrier des activités de l'école. Et le régime pédagogique exige que les parents reçoivent au moins cinq fois par année un rapport écrit d'évaluation sur le rendement scolaire

43. Michel Carbonneau, « L'Enseignement primaire au Québec: Vingt-cinq ans après le rapport Parent », dans *Sciences de l'éducation*, Vol. XIV, n° 1, 1988. Il faut aussi signaler, sans doute, que les maisons d'édition ne se sont guère empressées de fournir aux enseignants une instrumentation appropriée qui les soutienne dans la mise en œuvre d'une pédagogie active, considérant que le matériel fourni aux enfants, accompagné de guide, pouvait suffire.

44. Serge Forest et Marie-Christine Poisson, « Les Écoles de Montréal : une petite société des nations », à paraître dans *Vie pédagogique*. Selon les auteurs, plus de 50 % de la population scolaire de la CECM sera de souche non québécoise francophone, dès 1990.

45. CSE, *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, pp. 3-7.

46. MEQ, *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979, p. 18.

47. *Ibid.*, pp. 34-35.

48. *Ibid.*, pp. 48-51.

et le comportement de leur enfant[49]. De son côté, l'école apprend aussi à mieux connaître le milieu familial de l'enfant et à mieux tenir compte de ses besoins particuliers.

Pour sa part, la participation collective des parents est garantie actuellement sur le plan législatif, notamment par la constitution des comités d'école et des comités de parents et par la présence de parents —un pour le primaire et un pour le secondaire — au conseil des commissaires et au comité exécutif de la commission scolaire[50]. Dans le projet de loi 107, le conseil d'orientation de l'école, où siégeraient les parents « en nombre au moins égal au nombre total des représentants des autres groupes ayant droit de vote[51] », devrait être institué même si les enseignants décidaient de ne pas s'y engager. On estime actuellement à environ 40 000 le nombre de parents engagés dans les comités d'école et leurs sous-comités, tant au primaire qu'au secondaire[52].

Quatrièmement, l'école tente aussi de s'adapter aux besoins *des milieux socio-économiquement faibles.* Publiée en 1980, la politique visant les milieux défavorisés poursuivait comme objectif le meilleur épanouissement possible pour les enfants de ces milieux et la participation de l'école à leur promotion collective[53]. D'une certaine manière, c'était reconnaître la pluralité des univers culturels et des modes d'existence dans lesquels les enfants vivaient. Tant au préscolaire qu'au primaire, les interventions retenues par la politique visaient à rapprocher l'école de la culture et des besoins propres aux enfants de ces milieux. Le personnel devait s'ouvrir aux caractéristiques culturelles du milieu, associer les parents à l'action éducative et adapter la pédagogie aux besoins des enfants. Les parents étaient invités à participer au fonctionnement de l'école, voire aux processus décisionnels. Bien que les ressources prévues à l'origine pour sa mise en œuvre aient été coupées de façon draconienne, cette politique demeure toujours une inspiration et un guide pour les écoles de ces milieux.

Cinquièmement, l'école a aussi une préoccupation particulière à l'égard *des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Publiée il y a maintenant dix ans, la politique visant les enfants en difficulté rappelait que tout enfant en difficulté a le droit de bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité[54]. Elle affirmait qu'il fallait favoriser l'accès à un système public d'éducation qui dispense une éducation de qualité dans le cadre le plus normal possible pour chaque enfant, comme le proposait déjà le rapport Parent. De façon générale, cette politique fut bien accueillie à l'école primaire, malgré certaines mises en garde[55] concernant, par exemple, sa gestion ou ses conditions d'application. Les enfants en difficulté, au nombre de 109 449 en 1985-1986, représentaient alors environ 10 % des effectifs totaux du primaire et du secondaire : au primaire, plus particulièrement, il y avait un élève en difficulté pour 8,5 élèves « ordinaires ». En 1985-1986, plus de 75 % des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage étaient intégrés dans des classes ordinaires[56]. Malgré certains problèmes —diminution de certains services dans un contexte de population accrue, manque de soutien pédagogique, absence de formation spécifique des enseignants —, il est possible d'affirmer que la politique d'adaptation scolaire et sa mise en œuvre s'inscrivent dans les visées de la commission Parent et constituent un aspect important de la prise en compte des différences par l'école.

Sixièmement, l'école est maintenant plus attentive aux *élèves doués et talentueux.* Dans un document paru en 1985 sur les élèves doués et talentueux[57], le ministère de l'Éducation propose des orientations pouvant servir de cadre de référence aux milieux scolaires pour adapter l'école aux besoins de ces élèves. Le Ministère y développe une conception englobante de la douance et du talent, selon laquelle les collectivités éducatives doivent favoriser l'épanouissement de la personne, non seulement dans le champ intellectuel, mais aussi dans les domaines de la créativité, de

49. Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire, Québec, 1986, art. 23.

50. La loi concernant le groupement et la gestion des commissions scolaires a créé l'obligation d'établir des comités d'école et des comités de parents (LQ, 1971, chap. 67).

51. Projet de loi 107, Loi sur l'instruction publique, Québec, 1987, art. 57.

52. Pour des considérations et des réflexions sur la participation des parents, voir : Fédération des comités de parents de la province de Québec, *Pour une participation plus satisfaisante des parents à l'intérieur du système scolaire, Mémoire présenté à l'intention du ministre de l'Éducation*, Québec, 1986 et *Projet de loi 106 : loi sur les élections scolaires ; Projet de loi 107 : loi sur l'instruction publique, Mémoire à la commission parlementaire de l'éducation de l'Assemblée nationale du Québec*, Québec, 1988, pp. 3-4.

53. MEQ, *L'École s'adapte à son milieu : Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Québec, 1980, p. 21.

54. MEQ, *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Québec, 1978.

55. Roger Lapierre, *État de situation sur l'application de la politique d'adaptation scolaire*, Québec, MEQ, 1987. Voir aussi : CSE, *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985.

56. Roger Lapierre, *Étude de l'évolution des clientèles d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, par type de handicaps et selon le niveau d'intégration en classe régulière*, MEQ, Québec, 1987, pp. 7-15 et *État de situation...*, p. 15.

57. MEQ, *Les Élèves doués et talentueux à l'école : état et développement*, Québec, 1985. Le Conseil a aussi abordé cette question, dans *La Place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués et talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983 ; *Par-delà les écoles alternatives : la diversité et l'innovation dans le système scolaire public*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985, pp. 31-32.

l'affectivité et de la sensorimotricité. Et la tendance actuelle des milieux est de prendre en considération toutes ces dimensions, d'intégrer les activités de douance à celles de la classe et de les ouvrir au plus grand nombre possible d'élèves.

3.3 Des facteurs d'explication de l'évolution de l'école primaire

Un réseau de maternelles cinq ans existe en tant que système public et l'école primaire a assurément changé de visage depuis le rapport Parent : les enseignants y sont globalement mieux formés ; l'enfant y est davantage pris en considération ; les outils de la pédagogie y sont de meilleure qualité ; les parents y occupent une meilleure place ; les différences y sont davantage respectées. Sur ces points, les intentions du rapport Parent se sont, pour une bonne part, réalisées. Mais il y a aussi des écarts : on ne dispose toujours pas d'un véritable réseau public de maternelles quatre ans ; on ne pratique pas massivement la pédagogie active ; les enseignants travaillent plutôt isolément qu'en équipe ; les regroupements d'élèves s'effectuent par année-degré et non par groupes multiâges et selon les rythmes d'apprentissage ; la formation et le perfectionnement des enseignants n'ont pas nécessairement emprunté les voies souhaitées ; tout en ayant pris une place plus significative à l'école, les parents, indépendamment de leur volonté, n'ont pu devenir les partenaires à part entière qu'on imaginait ; les programmes sont plus détaillés, mais laissent finalement moins de latitude aux enseignants.

Il faut essayer de comprendre cette évolution et cerner les facteurs pouvant aider à expliquer que l'école primaire possède certains traits du rapport Parent et non pas tels autres. Sans prétendre être exhaustif, il semble qu'on puisse, sans grande crainte de se tromper, trouver des facteurs d'explication de trois ordres différents.

3.3.1 Des attitudes et des attentes sociales

Le premier ordre de facteurs relève des attitudes et des attentes sociales. On peut évoquer ici l'influence d'un fort courant individualiste, les effets d'un désir certain de « retour à l'essentiel » en éducation et la demande sociale de rigueur et de discipline, elle-même enracinée dans ce qu'on nomme aujourd'hui la quête de l'excellence.

L'individualisme, d'abord. La tradition démocratique occidentale connaît, en quelque sorte, une double origine[58]. Elle puise à la fois à l'héritage « à l'anglaise » axé sur la liberté individuelle et, avec son accent placé sur l'égalité, à la préoccupation « à la française ». Le Québec de la Révolution tranquille, sans exclure les valeurs rattachées à la liberté, s'est plutôt construit autour des grands objectifs sociaux d'égalisation des chances et d'accès généralisé à des services reconnus comme services publics.

Mais, au cours de la dernière décennie, les soubresauts de l'économie aidant, on commence à remettre en question l'État-providence — le « Welfare State » — et plusieurs des institutions et des mesures sociales qu'il a engendrées. En éducation, c'est le choix social fondamental du rapport Parent en faveur de l'égalisation des chances, de l'accessibilité généralisée et du développement collectif qu'on remet en question. L'affirmation de l'individu, unité de base d'une société plus libérale, en arrive à s'opposer à l'intervention de l'État et à la promotion de la collectivité. Elle crée le désenchantement à l'égard des mesures sociales. Les valeurs de compétition, qui accompagneront souvent le discours sur l'excellence en éducation, s'affirment de plus en plus. Et cette forme d'individualisme prend aussi appui sur le vieillissement de la population et sur la baisse démographique, deux faits qui amènent souvent les parents à désirer à tout prix la réussite individuelle d'enfants devenus moins nombreux.

Cette attitude profondément individualiste peut expliquer, pour une part, que l'école active, exigeant un haut degré d'engagement de tous les intervenants, ne soit pas aussi répandue que le souhaitait le rapport Parent. Cela peut aussi expliquer un certain repliement des parents sur leur enfant et un certain isolement de l'enseignant, tant dans ses activités de perfectionnement que dans son acte pédagogique. On comprendra que, dans un tel contexte, la réussite individuelle prime, qu'il faille l'évaluer rigoureusement et qu'il importe d'en revenir à ce qui a fait ses preuves.

Le retour à l'essentiel, ensuite. C'est dans ce contexte qu'il faut aussi situer le mouvement de retour à l'essentiel — « Back to Basics Movement ». À la limite, cet essentiel réside dans ce que les Américains ont nommé « the 3Rs » (« reading, writing, arithmetic »), c'est-à-dire lire, écrire et compter. Ce mouvement constitue, pour une part, une réaction contre les courants pédagogiques humanistes de « la pédagogie active centrée sur l'enfant » des années 60 — courants dont l'image mythique ne recoupe pas nécessairement la réalité vécue — , en même temps que contre l'affirmation de l'autonomie professionnelle des enseignants. Le retour à ce qu'on nomme « l'essentiel » s'accompagne assez naturellement d'une pédagogie plus autoritaire et d'une volonté de vérifier les acquis dans des examens uniformes.

On comprendra qu'un tel mouvement puisse constituer un antidote sérieux à la pédagogie active, que certains perçoivent alors comme une pédagogie permissive et inefficace, incapable de faire acquérir aux enfants les apprentissages intellectuels jugés

58. G. Sabine, « The Two Democratic Traditions », dans *The Philosophical Review*, vol. 61, n° 4, 1952, pp. 451-475.

essentiels[59]. On comprendra aussi que ce désir d'une « instruction formelle », par opposition à une « éducation ouverte », soit davantage en harmonie avec des programmes détaillés et un système d'examens uniformes.

La demande sociale de rigueur, enfin. C'est dans la même foulée que s'expriment des attentes de rigueur et de discipline, qui rejoignent souvent le discours sur la réussite individuelle et sur l'excellence. La loi du retour du balancier joue ici : il faut davantage encadrer l'enfant, qu'une certaine compréhension des méthodes actives aurait plutôt laissé à lui-même ; il faut transmettre des contenus structurés et insister beaucoup moins sur la créativité ; il faut être plus directif et se donner des objectifs de formation vérifiables ; il faut une évaluation sommative plus sérieuse et des examens plus fréquents pour juger de la qualité des apprentissages réels.

Dans ce contexte, les programmes-cadres et la pédagogie active ont été perçus comme des entreprises de laisser-faire. Cette perception s'est accompagnée d'une inquiétude à l'égard de l'ensemble du curriculum offert aux enfants, voire de la qualité de la formation qui leur était dispensée, perception et inquiétude qu'on retrouve dans le livre vert et dans le plan d'action qui l'a suivi. L'association des programmes-cadres et de la pédagogie active allait d'ailleurs être quasi fatale pour cette dernière, qu'on évacua du vocabulaire officiel en même temps que les premiers.

3.3.2 Des choix organisationnels

Le deuxième ordre de facteurs a trait à des choix organisationnels. Ces choix constituent autant de conditions externes du processus d'apprentissage. On peut en évoquer quatre, survenus à des moments différents, qui apparaissent comme déterminants: la formation et le perfectionnement des enseignants, l'implantation des programmes par matière, le contenu des conventions collectives et les effets des compressions budgétaires.

En premier lieu, il faut signaler que les choix concernant *la formation et le perfectionnement du personnel enseignant* à l'échelle du système n'ont pas aidé la mise en œuvre d'une école active, comme le souhaitait la commission Parent. Même si, au milieu des années 60 comme on le verra en détail au chapitre sept, nombre d'enseignants et d'enseignantes ont amorcé un perfectionnement qui les initiait à la pédagogie active, il n'en reste pas moins que ce mouvement a vite été détourné au profit de formations de type universitaire. Il ne pouvait sans doute en être autrement, dans un contexte où la scolarisation — basée sur le cumul des crédits — constituait un facteur essentiel des conditions de rémunération et dans un climat où planaient des menaces de disqualification. On a encouragé, de la sorte, ce qu'on a nommé « la course aux crédits », sans grand égard à la pertinence disciplinaire ou pédagogique des études poursuivies. Ayant quelque peu perdu de vue la pédagogie active dans la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, on n'a pas davantage réussi à instaurer les conditions concrètes de sa mise en œuvre dans les écoles.

En deuxième lieu, il faut rappeler que *l'implantation des programmes s'est faite par matière.* L'engouement premier pour des didactiques associées aux matières particulières a pu contribuer à faire oublier une dimension essentielle de la réforme, sur laquelle insistait le rapport Parent : la « transformation des attitudes et des mentalités[60] » exigée par l'école active. En bien des endroits, il n'y a eu ni suivi ni contrôle en regard du degré d'implantation des programmes. En bien des endroits, on a eu aussi quelque difficulté à comprendre la cohésion nécessaire au renouveau pédagogique souhaité. Cela n'a pas non plus favorisé la constitution d'équipes d'enseignants, contredisant un discours — et même une pratique ici et là — qui prônait une intégration des apprentissages.

Troisièmement, malgré ses indéniables effets d'équité et de rationalisation, le choix de centraliser la négociation des *conventions collectives* des personnels, équivalant sans doute au choix d'un régime pédagogique national, n'a pas joué en faveur de la souplesse de l'organisation de l'école primaire. Détermination du nombre d'élèves par groupe et du nombre d'heures d'enseignement, définition de la tâche, enseignement des spécialités, etc. : la commission Parent ne prévoyait rien de cela quand elle parlait d'une organisation, au total, plus souple de l'école primaire. Vingt-cinq ans après, on se rend mieux compte des conditions organisationnelles — décrites plus haut — qu'aurait exigées cette école primaire des commissaires, conçue comme une école active centrée sur l'enfant. Ce qui en a été réalisé — et ce n'est pas peu — l'a souvent été par le surcroît d'engagement des enseignants, par-delà les contraintes de leurs propres contrats de travail.

En quatrième lieu, on doit dire un mot des *effets des compressions budgétaires.* Si l'on n'a ni créé un réseau universel de maternelles quatre ans ni allongé le temps de présence pour les enfants de cinq ans, la raison est essentiellement d'ordre budgétaire. De la même manière, on a aussi limité les ressources financières et humaines pour les services aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et pour les actions à réaliser en milieux défavorisés. Cela ne compte pas pour peu dans les lenteurs d'application

59. L. Berk, « Back to Basics Movement » dans *The International Encyclopedia of Education*, New York, Pergamon Press, p. 395.

60. CSE, *L'Activité éducative*, Rapport annuel 1969-1970, Québec, 1971, p. 143

observées, surtout que, dans le domaine budgétaire comme dans les autres domaines, le système scolaire a connu une forte centralisation.

3.3.3 Des options d'ordre pédagogique

Le troisième ordre de facteurs relève d'options pédagogiques. Les modèles behavioristes ont, jusqu'à un certain point, concurrencé les modèles humanistes ; on n'est pas arrivé à vaincre l'isolement des enseignants ; on n'a pas pleinement réussi la participation des parents.

D'abord, *le modèle behavioriste* s'est imposé avec force dans l'enseignement et dans les programmes d'études. Ce modèle accorde une grande importance aux données observables du comportement, parfois au détriment de la référence à la conscience et à l'intériorité[61] . Il n'a pas été facile de concilier la planification éducative par objectifs avec l'approche de la pédagogie active. On a pu penser, à l'occasion, que des programmes découpés en objectifs nombreux et précis, visant des comportements observables, semblaient plus compatibles avec une conception « mécaniste » qu'avec une conception « organique » de l'éducation[62]. Ici aussi, une compréhension « taylorisée » des objectifs éducatifs — à la manière du « travail en miettes » — a pu nuire à la mise en oeuvre d'une pédagogie centrée sur l'enfant et respectueuse du professionnalisme des enseignants. Mais les nouveaux programmes, il faut le constater, véhiculent de plus en plus clairement le souci de rattacher les activités d'apprentissage à des situations signifiantes, de demander à l'enfant des tâches réelles, de l'amener à objectiver ce qu'il fait et à réinvestir ce qu'il connaît. Les programmes mis à jour tentent ainsi de concilier les meilleurs acquis de la planification éducative par objectifs et de la pédagogie active. On voit de plus en plus qu'il est aussi important de placer les enfants dans des situations signifiantes et actives d'apprentissage que de bien identifier les objectifs éducatifs qu'on cherche à atteindre dans le déroulement de ces activités[63].

Ensuite, il faut bien le constater, *enseignants et enseignantes ont été peu formés et habitués au travail d'équipe.* L'isolement — certains parlent ici d'individualisme — est fréquent et apparaît pratiquement comme la norme à respecter. L'enseignant se sent responsable de sa classe : en équipe, il a parfois l'impression de perdre son sens des responsabilités[64]. En plus d'exiger le respect de l'autonomie de l'enfant, de sa créativité et de ses rythmes d'apprentissage, en plus de requérir de l'enseignant la mise en œuvre de nouveaux rôles tels ceux de guide et de soutien, la pédagogie active demande aussi à l'enseignant de s'ouvrir à un partage de ses responsabilités avec les autres intervenants et de travailler en équipe, comme le recommandait fortement le rapport Parent.

Enfin, même si le principe de la *participation des parents à l'activité éducative et à la vie scolaire* a été nettement affirmé depuis le rapport Parent, il y a eu des résistances des commissions scolaires, des directions d'école, des enseignants et parfois des parents eux-mêmes. Voulant associer les parents aux prises de décisions concernant l'éducation de leurs enfants et les considérant comme des partenaires à part entière, la commission Parent exigeait de tous de profondes transformations sur le plan des attitudes. Le poids des résistances semble avoir joué ici pour limiter la participation des parents. Malgré l'engagement de près de 40 000 parents dans les comités d'écoles, les comités de parents et leurs sous-comités, comme on l'a déjà signalé, malgré les cadres législatifs et réglementaires existants et malgré des tentatives pour pousser plus loin une participation à la décision, il semble qu'on cherche encore à définir le type de relations et de contribution qui conviendrait et qui permettrait d'assurer la portée vraiment éducative de la participation des parents. À tout le moins, le régime pédagogique prévoit une information minimale obligatoire aux parents : calendrier des activités de l'école, information sur les règlements généraux, noms du titulaire et des autres enseignants, résumé des programmes d'études, rap-

61. Henri Piéron, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, P.U.F., 1963 : voir au mot « behaviorisme ». On note, à l'heure présente, que des développements significatifs et des efforts de réinterprétation existent, notamment au sein de ce qu'on appelle le behaviorisme social. Cf. Aimée Leduc, *Recherches sur le behaviorisme paradigmatique ou social*, Brossard, Éditions Behaviora, 1984. Consulter aussi l'ouvrage de Michael Domjan, *The Principles of Learning and Behavior*, Monterey, Brooks/Cole Pub., 1985 et les tentatives de synthèse, au colloque thématique de l'ACFAS en 1986.

62. Yves Bertrand et Paul Valois, *Les Options en éducation*, Québec, MEQ, 1982, pp. 67-110.

63. La conception de la pédagogie active a subi, outre l'influence du rapport Parent, celles de Carl Rogers, du rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation de 1970 intitulé *L'Activité éducative*, du projet SEMEA, de la revue *L'École coopérative*, de publications, telles celles d'André Paré (*Créativité et pédagogie ouverte*, Québec, Éditions, NHP, 1977) ou de Claude Paquette (*Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Laval, Éditions NHP, 1976). *L'École québécoise* et le document *L'Apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études* du ministère de l'Éducation affirment des orientations pédagogiques qui proposent une éducation centrée sur l'élève, fondée sur sa capacité de se réaliser et sur son aptitude à se prendre en charge : ce sont là des éléments de la pédagogie active, qu'on souhaite concilier avec l'approche de la planification par objectifs.

64. Voir Louis Toupin, Claude Lessard, Roger A. Cormier et Paul Valois, *Les Enseignantes et les enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique*, Volume 5, *Le Vécu professionnel : tâche et milieu de travail*, MEQ, 1980, pp. 52-54.

ports écrits d'évaluation sur le rendement scolaire de l'enfant, etc. Mais de très nombreux parents souhaitent manifestement une action plus déterminante et une plus grande capacité d'influencer les choses qui comptent vraiment pour l'éducation de leurs enfants.

3.4 Des enjeux d'avenir

Il se dégage des enjeux d'avenir, déjà inscrits dans la dynamique éducative actuelle. C'est autour d'eux qu'on peut envisager que des développements importants sont susceptibles de se produire. On peut, d'ores et déjà, en évoquer quelques-uns, à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

3.4.1 Au préscolaire: des apprentissages plus systématiques et un élargissement des services

Au préscolaire, il apparaît tout à fait possible que la promotion *d'apprentissages plus systématiques* constitue, dans les années qui viennent, un axe de développement important. Au Québec, le préscolaire vise actuellement une éducation globale de l'enfant, essentiellement définie comme activités d'éveil et de formation. Dans son avis récent sur l'éducation préscolaire, le Conseil considérait qu'il n'y avait pas lieu de procéder à des virages spectaculaires en matière d'orientations de base, mais il était d'avis qu'il fallait insister sur « toutes les relances qui contribueraient à faire de la maternelle un lieu et un temps plus évidemment et plus efficacement faits pour apprendre[65] ».

Nombre d'enfants n'attendent pas d'être rendus à la maternelle pour apprendre des choses sur eux-mêmes, sur leur famille, sur leur environnement. Lorsqu'ils arrivent à la maternelle, ils ont même déjà souvent une expérience de l'écrit : les vêtements avec leurs logos, les écritaux, les panneaux-réclame, les commerciaux de la télévision contiennent des écrits qui stimulent et alimentent les enfants. Ceux-ci ont parfois développé leur propre système symbolique d'écriture, appris à solutionner des problèmes d'addition ou de soustraction[66], ou encore pratiqué la lecture. Par ailleurs, d'autres enfants arrivent à la maternelle littéralement démunis à cet égard, voire avec des difficultés d'adaptation et d'apprentissage.

Pour tenir compte de ces différences et permettre tant à ceux dont les cheminements se caractérisent par une gamme variée d'apprentissages qu'à ceux qui ont à reprendre « le temps perdu », la maternelle devra favoriser des apprentissages plus systématiques relativement, par exemple, au développement du langage, à l'éveil artistique, à l'exploration mathématique et scientifique et tenter de dépister très tôt les enfants qui éprouvent de grandes difficultés en ces domaines. Il ne s'agit pas ici d'un enseignement formel ni d'un accent sur la performance ou la réussite scolaire. Ce que la maternelle tendra à systématiser, c'est plutôt sa propre démarche, créant pour l'enfant un terrain d'observation et de mise à l'épreuve de ses hypothèses concernant l'écriture, l'expression artistique ou son exploration mathématique et scientifique. La maternelle apparaîtra sans doute comme un environnement — une sorte d'écologie éducative — qui permettra à l'enfant de s'approprier, au moment opportun, les connaissances et les habiletés qui correspondent à ses besoins et à son cheminement particulier. On reconnaît de plus en plus qu'un tel apprentissage plus systématique constitue un bénéfice net pour le développement de l'enfant, quel que soit son point de départ[67].

La question de *l'élargissement des services préscolaires* refera sans doute aussi surface dans les prochaines années. Dans l'optique d'une éducation mieux articulée de la petite enfance, il redevient pertinent de soulever à nouveau la question de l'âge d'admission, voire de l'établissement d'un réseau universel de maternelles quatre ans. On peut aussi penser que, devant les besoins diversifiés des enfants, il deviendra impérieux d'élargir les services préscolaires. La maternelle peut jouer, pour des clientèles en difficulté, un rôle de prévention. Mais elle peut aussi contribuer à bien « équiper » l'ensemble des enfants, pour leur permettre d'affronter un enseignement primaire, dont le curriculum devrait être enrichi et les exigences, haussées, comme le souhaite un nombre grandissant d'éducateurs.

On s'aperçoit de plus en plus que les coûts engendrés par des mesures graduelles d'élargissement des services préscolaires pourraient être compensés par les économies réalisées grâce à la prévention. Le défi est ici de taille, puisqu'il faut concilier un idéal qui prend en considération les besoins des personnes, les impératifs budgétaires et, du moins à court terme, la capacité limitée du réseau scolaire d'accueillir de nouveaux effectifs. Idéalement, on devrait fixer l'âge d'admission au 31 décembre, pour des raisons

65. CSE, *L'Éducation préscolaire : un temps pour apprendre*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1987, p. 48.

66. Voir, à ce sujet : L.S. Vygotsky, *Mind and Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1978 ; Thomas A. Romberg and Thomas P. Carpenter, « Research on Teaching and Learning Mathematics. Two Disciplines of Scientific Enquiry », dans Merlin C. Withrock (sous la direction de), *Handbook of Research on Teaching*, New York, MacMillan, 1986, pp. 850-873.

67. Consulter : Jana M. Mason, « Early Reading from a Developmental Perspective », dans P. David Pearson (sous la direction de), *Handbook of Reading Research*, Longman, 1984, pp. 508-509 et Michelle Erena et autres, *Lire à la maternelle : l'enfant à la rencontre des écrits*, Toulouse, Privat, 1987.

d'équité, certes, mais aussi pour des raisons proprement éducatives ; on devrait aussi se doter éventuellement d'un réseau universel de maternelles cinq ans à temps complet et de maternelles quatre ans à demi-temps. Il faudra sans doute procéder par étapes, mais la direction est claire[68].

Comme les jeunes immigrants âgés de cinq ans bénéficient en classe d'accueil de l'équivalent de maternelles cinq ans à temps complet, il apparaît souhaitable, dans un avenir rapproché, de mettre en place des services appropriés pour les jeunes âgés de quatre ans, enfants d'immigrants et pouvant avoir besoin d'un apprentissage particulier du français, afin de faciliter et d'assurer leur intégration à la société québécoise, à ses coutumes et à ses valeurs. De tels services, par exemple des maternelles quatre ans à temps complet ou à temps partiel, devraient également être d'abord prévus pour les enfants donnant des signes de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et dépistés par le réseau scolaire et le réseau des affaires sociales.

Voilà des mesures d'élargissement des services préscolaires qui paraissent appropriées à plusieurs, pour les prochaines années, et qu'on ne peut sans doute pas dissocier d'une politique familiale qui viserait à mieux équiper les parents en tant qu'éducateurs. Ici comme ailleurs, on devrait miser, pour certaines initiatives, sur la dynamique propre à chaque établissement scolaire.

3.4.2 Au primaire : le défi d'une école renouvelée

Le défi d'une école primaire renouvelée existe toujours pour les années à venir. On peut prévoir que ce défi s'articulera autour de l'enfant et de ses apprentissages, de l'enseignant et de sa pédagogie, de l'école et de son organisation. En d'autres termes, une école centrée sur les apprentissages et le développement des enfants, comme le souhaitait déjà la commission Parent, comporte ses exigences à l'égard des enseignants et requiert la réalisation de certaines conditions sur le plan organisationnel.

En premier lieu, *le développement intégral de l'enfant* comme visée fondamentale de l'école primaire constitue, dans le contexte présent et pour un proche avenir, un enjeu de première importance[69]. Ce qu'il importe de se rappeler — et que ne manquent pas de signaler les intervenants de l'école primaire — , c'est que ce développement intégral inclut à la fois la maîtrise des acquis de base, c'est-à-dire des connaissances et des habiletés en langue et en mathématiques principalement, une démarche dans le sens de l'autonomie tant sur le plan des apprentissages que sur le plan du développement personnel et social, la capacité d'un retour sur soi et d'une distance critique.

Le deuxième enjeu d'une école renouvelée concerne ce qu'on peut appeler *des apprentissages intégrés*. Cette intégration personnelle des apprentissages constitue, elle aussi, un objectif éducatif englobant[70]. Ainsi, aider les élèves à faire des liens entre les réalités auxquelles ils s'initient ou qu'ils connaissent déjà pourra exiger un certain rapprochement des matières où, chaque démarche spécifique étant par ailleurs respectée, sciences de la nature, sciences humaines, formation personnelle et sociale, par exemple, s'articulent autour d'un thème donné. Cependant, les apprentissages ne seront intégrés que s'ils sont significatifs. Car, comme on l'a déjà signalé en évoquant la pédagogie active, l'enfant est désireux d'apprendre des choses qui ont rapport au monde et à la vie ; il a besoin d'« apprendre pour de vrai ».

Précisément, le troisième enjeu a trait au renouvellement de *la pédagogie active*. On rappelle sans cesse que l'enfant est le premier agent de sa formation ; c'est là un horizon et une sorte d'idéal de référence qui interpellent la pratique pédagogique. Une pédagogie qui place l'enfant au centre de l'acte d'apprendre et qui considère l'apprentissage comme le résultat de l'activité de l'enfant demeure toujours un défi d'avenir. Mais ce dont on prend mieux conscience aujourd'hui, d'une part, c'est qu'il n'y a pas une seule manière de réaliser une pédagogie active, qui considère l'enfant comme être unique, être actif et être en rapport avec le monde et la vie[71] et, d'autre part, c'est que les stratégies d'enseignement qui peuvent être groupées sous l'appellation de méthodes actives ont trouvé dans la recherche empirique des fondements utiles à leur compréhension.

On peut dégager au moins deux grandes familles de stratégies d'enseignement actives. Il s'agit, d'une part, des stratégies personnalistes, dont l'un des modèles les plus connus est la pédagogie non directive de Carl Rogers, et, d'autre part, des stratégies à caractère social, comme le travail d'équipe ou comme l'apprentissage coopératif où les élèves s'enseignent mutuellement, en quelque sorte. Ces stratégies peuvent se combiner entre elles. De plus, ces méthodes

68. Le Conseil a récemment adopté un avis sur *Les Besoins éducatifs de la petite enfance*, qui traite aussi de l'éducation préscolaire (au sens très large du terme). Cet avis est en voie d'édition.

69. Le Conseil en a longuement discuté, dans *Les Visées et les pratiques de l'école primaire...*, pp. 3-11.

70. Voir, à ce sujet : CSE, *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 18-19

71. Voir, à ce sujet : Bruce Joyce et Marsha Weil, *Models of Teaching*, 3e édition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1986 ; Bruce Joyce et Beverley Showers, *Student Achievement through Staff Development*, New York, Longman, 1988, pp. 27-47 ; Bruce Joyce et autres, « Staff Development and Student Learning : A Synthesis of Research on Models Teaching », dans *Educational Leadership*, vol. 45, n° 2, octobre 1987, pp. 11-23.

actives renouvelées peuvent intégrer des stratégies plus conventionnelles, telles celles des concepts organisateurs d'Ausubel, la pédagogie de la maîtrise de Bloom, l'enseignement magistral, la pédagogie par objectifs de comportements observables. On peut donc parler ici d'une pédagogie dynamique qui choisit de combiner de plus en plus diverses stratégies d'enseignement, afin de respecter les rythmes d'apprentissage et les façons personnelles d'apprendre des élèves[72]. Et, comme on l'a signalé plus haut, cette pédagogie active renouvelée saura harmoniser les apports de la planification éducative par objectifs avec les acquis des méthodes actives.

Le quatrième enjeu réside dans l'instauration *d'une pédagogie de la réussite*, qui s'associe naturellement à la pédagogie active. On affirme de plus en plus que la perspective de l'égalisation des chances doit dépasser « les chances d'accès » et s'ouvrir résolument à la réussite. Cette pédagogie de la réussite exige que chaque enfant puisse disposer de toutes les mesures dont il a besoin pour la maîtrise des apprentissages de base. Cela peut signifier un soutien individuel approprié, un encadrement plus suivi, un cheminement continu d'apprentissage. Si l'on songe tout particulièrement aux élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage, il apparaît encore plus évident que, dans leur cas, une pédagogie de la réussite, se déployant dans le cadre scolaire le plus normal possible, exige une connaissance sérieuse de leurs besoins spécifiques et la mise en oeuvre de mesures de prévention, de dépistage et de soutien qui permettent de pallier leurs difficultés ou leurs handicaps.

Une pédagogie qui s'inscrit dans une logique de la réussite mise sur le désir et la capacité de chacun d'apprendre et de se développer, est soucieuse de s'adapter à la diversité des individus et respectueuse des façons personnelles d'apprendre, toutes valeurs prônées par la pédagogie active. Ce sera une pédagogie centrée sur « le geste d'attention par lequel le message pédagogique est accueilli par l'élève, le geste de réflexion par lequel ce message est assimilé et devient opérationnel, le geste de mémoire par lequel ce message est rendu disponible pour l'avenir[73] ».

Le cinquième enjeu a trait au *personnel enseignant lui-même*. Ainsi, affirme-t-on : « À nouvelles fonctions de l'école, nouveaux rôles des enseignants[74] ». Une école axée sur le développement intégral de l'enfant exigera de l'enseignant un approfondissement des mécanismes de construction des connaissances, une meilleure compréhension des techniques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages, une attention aux attitudes et démarches de l'enfant qui apprend. La pédagogie de la réussite demandera, pour sa part, aux enseignants, le sens de la collégialité et du travail en équipe, le maintien et l'exploration de mesures d'appui ou de soutien, l'ouverture à des cheminements individualisés au sein même de la classe et la proposition d'activités de récupération — ou de « remédiation », comme on dit aussi — plus structurées.

Le sixième enjeu concerne tout un ensemble de ce qu'on pourrait appeler *des conditions organisationnelles*. La première de toutes réside sans doute dans ce que le Conseil a lui-même nommé la « dynamique de l'établissement », sur laquelle il faut résolument miser dans les prochaines années[75]. En cette direction, il importera de favoriser des encadrements communs plus flexibles — règles budgétaires, régimes pédagogiques, conventions collectives — , qui appuient davantage cette dynamique interne et la mise en oeuvre de projets d'établissement qui permettent aux écoles primaires de se prendre en charge et de se développer. Une autre condition importante était déjà centrale dans le rapport Parent : des mécanismes de formation continue des enseignants qui prévoient la mise à jour des stratégies d'enseignement et d'évaluation et qui informent et forment les enseignants au regard de l'esprit d'une école active. En ce domaine comme en d'autres, il est aussi important de « mettre dans le coup » les directions d'école, les conseillers pédagogiques et les parents eux-mêmes. De même, des programmes de formation initiale des maîtres devraient inclure des stages pratiques en pédagogie active.

Il semble que l'articulation d'une meilleure supervision pédagogique constitue aussi un axe important pour la réalisation d'une école renouvelée dans les prochaines années : directions d'école et conseillers pédagogiques sont ainsi appelés à conforter, voire à confronter, les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. On reconnaît aussi la nécessité d'un soutien technique aux écoles, les aidant à se concentrer elles-mêmes sur la pédagogie et l'apprentissage. De même, il faut envisager une certaine flexibilité du nombre d'élèves par classe et la possibilité de groupes aux configurations différentes, permettant, par exemple, à un enfant doué de participer à une classe de sciences plus avancée ou à un enfant au rythme plus lent de s'insérer dans un atelier de récupération sur l'algorithme de la multiplication.

72. Voir, par exemple : Marie Carbo, « Matching Reading Styles : Correcting Ineffective Instruction », dans *Educational Leadership*, vol. 45, n° 2, octobre 1987, pp. 55-62.

73. Antoine de la Garanderie, *Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques*, Paris, le Centurion, 1982, p. 8.

74. Conseil de la coopération culturelle, *L'Innovation dans l'enseignement primaire. Rapport final*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1987, p. 38.

75. CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, chapitre I, pp 13-20.

Autres conditions non négligeables qui exigent la souplesse institutionnelle : une compréhension des programmes d'études axée sur les grandes orientations et les objectifs globaux donnant aux enseignants une plus large autonomie professionnelle, des horaires plus flexibles, une évaluation formative des apprentissages, la possibilité pour les enfants de travailler à l'école après la classe. Enfin, une mesure à explorer davantage dans l'esprit de l'école active : un certain décloisonnement des classes-degré et certaines formes de regroupements par cycles.

Le septième défi de l'école primaire sera de se donner *un curriculum* — on évoque ici celui qui est quotidiennement vécu dans la classe — *plus riche et plus motivant.* Devant des matières à enseigner se faisant de plus en plus abondantes, la commission Parent considérait nécessaire de trouver de nouvelles façons d'accélérer les apprentissages. Aujourd'hui, la question se pose encore mais avec beaucoup plus d'acuité, non seulement parce que la quantité d'informations se fait de plus en plus grande et que les développements technologiques comme la micro-informatique exercent une pression constante sur l'école primaire, mais aussi parce que l'information est qualitativement différente. On l'a mentionné plus haut, les capacités d'apprentissage de la plupart des enfants ont été sous-estimées. La question qui se pose actuellement est de savoir si chaque école offre effectivement à ses élèves un menu à la hauteur de leurs capacités d'apprentissage. Les indications disponibles portent à en douter fortement[76].

Il y a ici un défi de taille à relever, qui a des conséquences même pour l'école secondaire. D'abord, croire aux capacités d'apprentissage de la très grande majorité des élèves exige un changement radical des mentalités des principaux agents d'éducation : autorités ministérielles et locales, directions d'école, enseignants, parents. Offrir en classe un menu plus riche, en s'appuyant sur un environnement approprié et sur des situations et des activités d'apprentissage nombreuses, nécessite un ajustement des pratiques pédagogiques. Parler de curriculum riche et motivant ne conduit pas nécessairement à vouloir une augmentation des objectifs terminaux des programmes d'études. Il s'agit plutôt de créer — et c'est là le rôle essentiel de l'enseignant — les conditions concrètes permettant d'activer et de faciliter l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et, plus profondément, l'éclosion d'un savoir-être.

Offrir un curriculum riche, c'est donc créer un environnement plus dynamique où il y a rencontre avec la richesse, la beauté et la variété du monde dans lequel nous vivons. En somme, c'est d'abord permettre d'apprendre grâce à une variété de situations d'apprentissage « où chacun y trouve son compte », comme le suggérait la commission Parent. C'est aussi permettre d'apprendre avec la joie et le plaisir de la découverte personnelle, en approfondissant des objets de connaissances et de développement intégral qui ont, pour les enfants, une signification réelle. Ainsi, les enfants pourraient arriver au secondaire avec des acquis de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nettement supérieurs à ceux qu'ils y apportent actuellement.

Le huitième enjeu renvoie à l'environnement social et culturel de l'école, caractérisé sous tous ses aspects par l'affirmation de *la pluralité.* On en reparlera au chapitre quatrième, portant sur l'école secondaire, où le défi de la pluralité se pose avec encore plus d'acuité. Qu'il suffise de dire ici que l'entrée à l'école primaire est l'occasion, pour l'enfant, d'une prise de contact plus intense avec un monde plus vaste et surtout plus diversifié — les groupes socio-économiques, les communautés ethniques, les adeptes des différentes croyances — et avec des univers culturels souvent nouveaux pour lui — les sciences, les langues, les arts, l'histoire. Le défi de l'école primaire est ici, en premier lieu, d'accueillir tous les enfants avec leurs acquis culturels propres et de s'assurer qu'ils peuvent maîtriser suffisamment la langue d'enseignement ; en second lieu, de les guider dans leur expérience de la pluralité, de façon à ce qu'elle se fasse dans le respect de leur identité propre et dans un esprit d'accueil des autres ; en troisième lieu, d'initier tous les enfants à la culture de l'école, à celle de la société québécoise et à celle du vaste monde qu'ils ne pourront plus ignorer.

* * *

Tels sont donc quelques-uns des principaux défis qu'auront à relever l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire. On peut encore les placer, comme le faisait le rapport Parent, sous le signe d'une pédagogie active, mais qui sait aujourd'hui intégrer les apports de la planification éducative par objectifs.

76. Dans *Apprendre pour de vrai : Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1986, p. 18, le Conseil rapporte le sentiment exprimé par de nombreux enfants du primaire, de n'être pas sollicités à la mesure de leurs capacités et d'être contraints à piétiner, surtout à partir de la cinquième année.

Chapitre 4
L'école secondaire : une école polyvalente

La réorganisation de l'enseignement secondaire est sans doute la pièce de la réforme préconisée par le rapport Parent qui a eu le plus d'écho dans la population québécoise. Moins originale que l'implantation des « instituts », cette réorganisation n'en est pas moins celle qui a rejoint le plus grand nombre de jeunes et de familles. Plus visible en dehors des grandes villes, elle a radicalement changé l'organisation scolaire existante, l'accès aux services éducatifs et la nature même de ces services, voire les habitudes quotidiennes de transport, le mode de vie des adolescents et des familles elles-mêmes. C'est aussi l'élément de la réforme scolaire qui, périodiquement, a le plus capté l'attention de l'opinion publique et des médias et, il faut le dire, suscité de nombreuses inquiétudes, notamment en raison de la taille et de l'anonymat des grands complexes polyvalents et des comportements qu'on y retrouve bien souvent.

L'image de l'école secondaire a évidemment bien changé au cours des dernières années. On y sent moins le climat d'effervescence et de fébrilité qui l'a déjà caractérisée. Il faut dire que les jeunes y sont moins nombreux, qu'enseignants et administrateurs n'en sont plus à leurs premières armes, que des traditions ont pris corps dans plusieurs écoles, que l'organisation et le menu pédagogique ont aussi beaucoup évolué ; la vie sociale elle-même s'est passablement assagie depuis l'ébullition des années 60. Du reste, on perçoit que le projet d'école polyvalente mis de l'avant par le rapport Parent a considérablement évolué et que tout ne s'est pas passé comme on l'entrevoyait ou le souhaitait.

À l'instar de l'ensemble de ce rapport, le présent chapitre vise à mieux comprendre l'état et les besoins de l'école secondaire, à la lumière de ce qu'en avait projeté le rapport Parent. On n'y entreprendra assurément pas de faire l'histoire de l'école secondaire : celle-ci ne saurait tenir en quelques pages. Le propos, beaucoup plus modeste, rejoint celui des autres chapitres : profiter d'un recul d'un quart de siècle et identifier certains éléments clefs de la situation qui, par leurs différences ou leurs similitudes avec les propositions des commissaires, permettent de mieux saisir ce qu'il en est de l'école secondaire actuelle et des tendances qui la travaillent. C'est ainsi que, dans une première section, on traitera des *principales propositions de la commission Parent* concernant la création d'une école secondaire polyvalente. Dans un deuxième temps, on décrira *l'école secondaire actuelle*, en tentant de cerner où en sont la polyvalence, la réalisation des grands objectifs visés et l'organisation scolaire elle-même. Dans un troisième temps, on fournira quelques *facteurs d'explication* de ce visage actuel de l'école secondaire, en se centrant principalement sur l'évolution du curriculum, des cheminements étudiants, des encadrements de système et des tendances de la société. Enfin, en un quatrième et dernier temps, on s'attachera à déceler certains *enjeux d'avenir* autour du curriculum, de la formation professionnelle, de la dynamique institutionnelle, de l'orientation des élèves, de l'accès au pluralisme et du renouveau pédagogique.

4.1 Les propositions de la commission Parent

On examinera d'abord le contenu de l'idée de base qui a guidé les commissaires : l'école secondaire polyvalente. On verra ensuite quels objectifs sociaux, culturels et pédagogiques cette idée pouvait, selon eux, permettre de réaliser. Enfin, on explicitera les principaux éléments organisationnels grâce auxquels cette idée devait prendre corps.

4.1.1 Une école secondaire polyvalente

L'idée centrale est celle d'une école secondaire polyvalente. Quelle lecture a-t-on faite des besoins des jeunes et de la société pour en arriver à cette proposition ? On peut d'abord affirmer que, à cause des exigences plus grandes, tant du marché du travail que de l'intégration dynamique à la vie sociale en général, l'enseignement secondaire devient véritablement, au tournant des années 60, le premier ordre d'enseignement vraiment terminal. Cette perception des commissaires, corroborée par les taux de fréquentation scolaire des jeunes de 13 ans, aura un impact certain sur la définition des objectifs et du curriculum du secondaire — comme sur ceux du primaire d'ailleurs — et entraînera des changements majeurs dans les conditions de passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. En effet, avant la réforme, un certain nombre d'élèves qui avaient à redoubler des années ou qui ne réussissaient pas les examens de passage de la septième année étaient retenus dans le cadre du primaire dans l'espoir qu'ils finiraient par franchir avec succès cette étape qui, pour certains, devenait néanmoins terminale ; d'où la présence d'élèves de 14, 15 et 16 ans au primaire.

Après l'école primaire, *plusieurs types d'établissements* donnaient un enseignement de « niveau secon-

daire ». Il y avait les écoles secondaires publiques, qui dispensaient une formation allant jusqu'à la 9e année ou la 12e année, les collèges classiques, les écoles commerciales, les écoles de métiers, les écoles normales, les écoles d'infirmières, les instituts familiaux, etc. Ces établissements relevaient d'instances responsables différentes, tels le département de l'Instruction publique, les universités, les ministères de la Jeunesse, du Travail, de l'Agriculture, de la Famille et du Bien-être social, etc. Les enseignements dispensés par ces établissements visaient des objectifs très différents les uns des autres, avaient des durées variables et offraient des formations de qualité très inégale.

Ces établissements offraient aussi des filières de formation très cloisonnées les unes par rapport aux autres. Dès la septième année, ils obligeaient les élèves à faire des choix d'orientation qui équivalaient pratiquement à des choix de vie et dont il devenait, avec le temps, de plus en plus difficile de sortir, puisqu'il fallait alors reprendre, parfois depuis le point de départ, la formation dans une autre filière. En outre, tous ces types d'établissements ne permettaient pas d'accéder aux études supérieures et, de ce fait, pouvaient constituer des impasses dans lesquelles les élèves demeuraient souvent emprisonnés. Il s'établissait même une hiérarchisation des diverses catégories d'institutions qui définissait, souvent pour la vie, l'appartenance socio-économique des individus. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, cette portion du cursus scolaire située entre l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur suscitait, en particulier dans le secteur catholique francophone, beaucoup d'interrogations et d'insatisfactions, parce qu'elle apparaissait aussi inadaptée aux besoins des jeunes qu'à ceux de la société industrialisée.

Même si un grand nombre de ces établissements de l'une ou l'autre filière avaient, grâce à une longue tradition, atteint un haut niveau de compétence, d'efficacité et de renommée, des inquiétudes croissantes se manifestaient à l'égard de l'ensemble du système alors en vigueur. La commission Parent n'a pas retenu l'hypothèse d'un maintien de l'hétérogénéité des établissements alors existants, associé à une meilleure coordination entre ces derniers, cette formule ne paraissant pas apte à modifier la nature de la formation dispensée. Elle a plutôt opté pour l'intégration des programmes et des établissements en un nouveau type d'école : *l'école secondaire polyvalente*. À la pluralité des types d'établissements et des traditions pédagogiques succède ainsi l'unicité du nouveau modèle de l'école secondaire. « L'école secondaire polyvalente est cette institution qui accueille tous les élèves au sortir de leur cours élémentaire et leur donne des éléments de base d'une formation complète ; elle aide chacun à découvrir ses propres talents et préférences et finalement offre à chacun les cours lui permettant et de poursuivre sa formation générale et de s'orienter progressivement[1]. »

Le concept d'« école polyvalente » mérite d'être considéré de plus près, car l'histoire et l'usage l'ont progressivement et singulièrement appauvri : à telle enseigne que, à l'heure actuelle, une école n'est dite « polyvalente » que si elle offre aussi des enseignements de type professionnel. L'idée initiale était plus complexe et plus riche : il s'agissait d'abord d'une école commune, non sélective, par opposition à un réseau double, triple ou plus éclaté encore. C'est la signification du mot anglais « comprehensive » ; c'est d'ailleurs en Angleterre que les membres de la commission Parent avaient pu observer des écoles « polyvalentes » en milieu populaire, c'est-à-dire des écoles secondaires qui gardent à leurs élèves des portes ouvertes aussi bien sur l'université que sur les formations techniques ou sur l'apprentissage ultérieur d'un métier. En fait, depuis les années 60, de nombreuses écoles « comprehensive » se sont substituées, en Grande-Bretagne comme en Allemagne, aux écoles secondaires parallèles qui ressemblaient à nos anciens collèges classiques, à notre cours secondaire scientifique et général ou à nos écoles de métier ou d'agriculture. Dans son sens premier, la polyvalence préconisée par le rapport Parent constitue un choix d'accessibilité, assuré par une structure organisationnelle fondamentalement non sélective.

L'école secondaire devait être polyvalente dans un autre sens, complémentaire du premier. En effet, la polyvalence désigne aussi une qualité de la formation, caractérisée par l'équilibre dans la diversité. En principe, la polyvalence de la formation reflète la polyvalence de la culture, dont on a parlé au chapitre premier. En principe aussi, une formation polyvalente, donc plus large qu'étroite, prépare à une polyvalence personnelle et professionnelle, parce qu'elle fournit des compétences génériques transférables — y compris celle de savoir apprendre par soi-même — plutôt que de simples savoir-faire rentables à court terme, mais très vulnérables et très exposés aux changements technologiques, culturels, scientifiques et sociaux.

Polyvalente, l'école secondaire devait aussi l'être par ses contenus, par son « menu » : diversité suffisante dans les cours disponibles, réponse adaptée à la variété des besoins, des goûts et des aptitudes. C'est pour cela qu'elle devait offrir des options, à la fois dans les disciplines, dans les thèmes étudiés et dans le calibre des contenus. Fortement appuyé sur les meilleures pratiques américaines de la montée du « High School », ce modèle servira de référence au règlement numéro 1, relatif à la réorganisation de l'enseignement élémentaire et secondaire et à la charte de la nouvelle organisation scolaire que constituera le document

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, n° 215.

ministériel sur l'école coopérative[2]. Il est déjà au coeur des propos du rapport Parent sur l'école polyvalente, comme en témoignent de nombreux passages, dont celui-ci : « L'enseignement secondaire doit dispenser les éléments de base d'une formation complète ; il doit faciliter l'orientation de chacun ; il doit apprendre au groupe engagé dans une orientation particulière le respect des autres orientations ; il doit permettre, à tous ceux qui en ont immédiatement besoin, un début de spécialisation. Cette diversité de buts suppose une organisation complexe qui ne nous est pas familière encore[3]. »

4.1.2 Des objectifs sociaux, culturels et pédagogiques

Ce modèle d'une école secondaire « polyvalente » — à condition que l'on donne à ce concept toute sa portée — était mis de l'avant comme moyen de réaliser les objectifs sociaux, culturels et pédagogiques évoqués au chapitre premier. Il convient ici de considérer de quelle manière l'école secondaire polyvalente devait, à sa manière, en constituer la réalisation.

D'abord, l'objectif social d'une scolarisation accrue de la population. Cette scolarisation était déjà fortement en demande : les données rappelées au chapitre deuxième indiquent bien qu'il fallait accueillir des cohortes de jeunes, en pleine croissance depuis le milieu des années 50, qui toquaient déjà massivement aux portes de l'enseignement secondaire. Par ailleurs — et c'était ce qui créait aussi l'urgence de la situation — , une proportion encore élevée de jeunes se contentait d'une scolarité de niveau primaire ou abandonnait les études secondaires dès les deux premières années.

L'objectif de la commission Parent est ici très net : faire en sorte « que le plus tôt possible la totalité des jeunes passe par l'enseignement secondaire[4] ». La Commission soutient qu'il faut faire de cet ordre d'enseignement un niveau minimal pour l'ensemble de la population des 12 à 18 ans. Elle propose même que les élèves de 15 à 18 ans qui ont prématurément abandonné leurs études « soient astreints à une scolarité au moins à temps partiel en suivant des cours, soit le jour, soit le soir »[5]. Elle conçoit le diplôme d'études secondaires comme le premier diplôme terminal, qui permet soit d'entrer avec une bonne préparation sur le marché du travail, soit de poursuivre des études plus avancées.

Pour parvenir à cet objectif de faire une place à tous les jeunes dans le système scolaire, il fallait éliminer les obstacles structurels qui bloquaient le cheminement scolaire et développer un réseau d'écoles physiquement et financièrement accessibles. Si l'accessibilité physique et financière était relativement facile à réaliser moyennant les investissements appropriés — on était alors en pleine croissance et les déficits budgétaires n'étaient pas ce qu'ils sont devenus — , il était plus complexe et difficile de lever les contraintes structurelles. On voulut donc éliminer les filières de formation trop cloisonnées les unes par rapport aux autres ; en effet, ces filières décourageaient bien des élèves qui ne se sentaient pas à l'aise dans des programmes trop monolithiques et qui ne pouvaient changer d'orientation sans avoir à en payer le prix, c'est-à-dire en devant revenir en arrière dans leur cheminement scolaire. En outre, le fait que les différentes filières soient marquées d'un coefficient de supériorité ou d'infériorité, soit en raison des exigences de leurs programmes respectifs, soit en raison du caractère plus ou moins « noble » de leurs contenus, ne facilitait pas le passage d'une filière à l'autre ; les exigences plus grandes d'un programme pouvaient en décourager plusieurs, alors que le sentiment d'échec et de dévalorisation pouvait aussi être un facteur de démotivation. Enfin, le mode de promotion, en exigeant que les élèves qui subissaient des échecs aux examens de fin d'année aient à reprendre l'ensemble de leur programme de l'année, constituait un autre frein structurel. Pour les commissaires, il semblait évident que, si on voulait hausser la scolarité jusqu'à l'âge de 18 ans, il fallait absolument faire sauter ces obstacles et redonner au cheminement scolaire un roulement plus harmonieux.

Cette volonté de décloisonnement des structures et de hausse des niveaux de scolarisation s'alimentait aux *objectifs culturels d'ouverture à l'ensemble des dimensions de la culture*. Tout au long de leur rapport, ainsi qu'on l'a rappelé dans le chapitre premier, les commissaires prônaient une approche de l'initiation culturelle qui embrassait toutes les grandes dimensions de la culture. Ils étaient même préoccupés par l'hégémonie exercée, du moins dans la culture scolaire, par les humanités classiques (langues, lettres, etc.). Ils déploraient aussi nos lenteurs à intégrer vraiment la dimension scientifique de la culture montante et, plus encore, ses composantes proprement techniques et technologiques. Même l'éducation aux arts arrivait mal à trouver sa place au sein d'une formation axée sur les humanités. On était évidemment loin de l'intégration souhaitée de la « culture de masse » elle-même.

Il faut dire que la formation dispensée par les divers types d'établissements secondaires ou par les sections de l'école publique était alors très orientée dans le sens de l'une ou l'autre grande dimension de la culture. Ici, on privilégiait les humanités ; là, la for-

2. MEQ. *L'École coopérative. Polyvalence et progrès continu*, Québec, 1966. Ce document contient le libellé du règlement numéro 1.

3. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 205; cf. aussi n° 209.

4. *Ibid.*, t. II, n° 206.

5. *Ibid.*, t. II, recommandation 47.

mation professionnelle et technique ; ici, les sciences ; là, l'univers du commerce. Aucune ne se donnait le mandat de les intégrer toutes. Ces diverses orientations avaient plutôt tendance à se nier l'une l'autre et à évoluer de façon parallèle. Il en résultait très souvent pour les élèves une formation tronquée, partielle et inadaptée aux besoins des individus comme aux exigences sociales.

À l'encontre de cette orientation, les auteurs du rapport Parent recommandent que « tous les étudiants puissent, au départ, s'initier aux diverses disciplines : langues, sciences, arts et techniques[6] ». Ils prônent une conception plus intégratrice des éléments qui constituent la culture contemporaine. « Formation littéraire et philosophique », y lit-on à propos de l'école secondaire, « formation scientifique et formation technique sont désormais complémentaires dans la notion de culture. L'unique critère traditionnel de culture, la culture littéraire, est aujourd'hui non pas périmé mais tout à fait partiel. Il est aussi important, pour notre milieu culturel, de former des ingénieurs que des écrivains et de posséder, en nombre suffisant, des hommes capables d'aménager le pays, de construire des routes, de harnacher les rivières et d'édifier des villes harmonieuses[7]. »

Ainsi, la formation de base commune devra inclure la poursuite de la familiarisation avec les quatre grands domaines de connaissance et de culture que sont les langues, les sciences, les arts et les techniques ; les programmes pourront y être plus ou moins approfondis selon les aptitudes des élèves. Par ailleurs, en complément et en prolongement de cette formation commune, la diversification des programmes commencerait lentement pour permettre aux enseignants de bien observer et de bien connaître leurs élèves par un contact plus suivi et pour donner à ces derniers la chance d'approfondir leur formation de base et de se découvrir ; par la suite, la diversification occuperait graduellement une plus large place dans le curriculum. Il y aurait donc deux temps au secondaire : le premier, caractérisé par la prédominance de la formation de base, et le second, où les options, y compris les options professionnelles, prendraient plus d'importance.

L'approche culturelle mise de l'avant conduit ainsi tout naturellement à préciser *les visées proprement pédagogiques* des propositions du rapport Parent à l'égard de l'école secondaire. La culture est sans doute plurielle, multiforme, « polyvalente » ; mais les élèves ne le sont pas moins. Il s'impose donc pour tout système scolaire soucieux de pédagogie de respecter et de favoriser la polyvalence des aptitudes, des goûts, des rythmes d'apprentissage et des projets de vie. Or, si l'ensemble des établissements ou des sections d'établissement offraient alors un éventail de formations très diversifiées, par contre, chaque établissement ne dispensait qu'une formation très uniforme à laquelle tous les élèves devaient se plier, indépendamment de leurs goûts et de leurs aptitudes. Pour accroître le niveau de scolarité de chacun, il fallait donc créer un système qui, tout en maintenant l'objectif de dispenser une culture intégrale et équilibrée, tienne davantage compte des disparités individuelles.

Pour s'assurer que la formation secondaire s'adapte mieux aux caractéristiques individuelles des élèves, il faudra que le processus d'orientation soit davantage progressif, que les programmes offrent la possibilité de diversifier les formations à partir d'un vaste choix d'options, que l'on tienne compte du rythme et des difficultés individuels d'apprentissage, que l'on n'oblige plus ceux qui ont eu quelque échec à reprendre une année entière, que la pédagogie s'adapte mieux aux divers styles d'apprentissage et que chaque élève soit suivi de plus près. Pour ceux qui arrivent du primaire sans la préparation suffisante, l'école secondaire doit prévoir des programmes de récupération qui leur permettent de reprendre le cheminement régulier ou de s'orienter vers l'initiation au travail. Pour l'ensemble des élèves, la diversification sera un moyen d'exploration des divers champs de connaissances, complétera le programme commun avec des éléments qui correspondent davantage à des intérêts personnels ou à un souci d'équilibre avec les composantes déjà prescrites et offrira la possibilité d'approfondir quelques matières davantage privilégiées. Enfin, pour ceux qui optent pour la formation professionnelle, il y aura des programmes qui, tout en étant terminaux dans plusieurs champs professionnels, offriront une certaine formation générale.

Cette individualisation des itinéraires, qui rejoint l'idée d'école active et constitue le choix pédagogique convenant à l'école polyvalente, comporte des exigences élevées en matière d'orientation. Aussi est-ce avec une visible insistance que les commissaires en ont traité[8]. Les dangers d'une orientation prématurée ou irréversible ne leur ont pas échappé et c'est avec soin qu'ils se sont appliqués à montrer qu'ils doivent être combattus et comment un système d'options correctement compris peut y contribuer[9].

4.1.3 Les principaux changements structurels

Voilà tout un programme, qu'il fallait traduire dans des structures organisationnelles appropriées. Sur le plan de l'organisation de l'école secondaire polyvalente, les principaux changements structurels pro-

6. *Ibid.*, t. II, nº 207.
7. *Ibid.*, t. II, nº 76. Voir aussi nºs 77 et 212.
8. *Ibid.*, t. II, nº 78 ss.
9. *Ibid.*, t. II, nº 85.

posés par la commission Parent se rattachent essentiellement aux éléments suivants.

Premièrement, il y a *l'âge d'entrée* qui est précisé et modifié. Selon les commissaires, c'est normalement après six années d'études à l'école primaire, soit à l'âge de 12 ans, que l'élève accède à l'école secondaire. Exceptionnellement, s'il a réalisé les objectifs de l'enseignement primaire et s'il a la maturité suffisante, un élève pourra, après seulement cinq années, soit à l'âge de 11 ans, avoir accès à la première année de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, l'élève qui éprouve quelques difficultés dans son cheminement peut prendre une septième année pour réaliser les objectifs du primaire ; toutefois, à 13 ans, il devra absolument passer à l'école secondaire.

C'est un premier changement d'importance. D'une part, la suppression d'une année au primaire va entraîner un abaissement général de l'âge d'entrée au secondaire, sans impliquer pour autant une baisse dans les exigences du programme, bien au contraire. D'autre part, l'obligation de quitter le primaire après un maximum de sept années va imposer à l'école secondaire de mettre sur pied des programmes de récupération et de mise à niveau pour les élèves qui, bien que n'ayant pas atteint les objectifs du primaire, doivent être admis à l'école secondaire. Les commissaires soulignent même les avantages qu'il y aurait à loger dans l'école secondaire « une 7e préparatoire pour les enfants qui auraient accumulé des retards : mieux vaut placer cette année dans l'école secondaire, le changement d'atmosphère et d'école pouvant parfois contribuer à un réveil ou au développement de l'enfant[10] ».

En fixant à 12 ans l'âge du passage « normal » du primaire au secondaire, les commissaires entendaient se situer dans les courants et les traditions les mieux établies dans les pays occidentaux. Ils y voyaient aussi une manière de tenir compte des « théories des psychologues et des éducateurs », spécialement celles de Piaget, selon lequel on peut distinguer cinq stades de développement de l'intelligence jusque vers l'âge de 15 ans[11].

Le deuxième changement structurel important concerne *la durée de l'enseignement secondaire*. La recommandation des commissaires est claire : le programme de l'enseignement secondaire devrait s'échelonner sur une période de cinq ans, après les six années de l'enseignement primaire. Le diplôme de fin de secondaire serait donc octroyé après onze années de scolarité.

Cette option portant sur la durée du secondaire, on le voit mieux vingt-cinq ans après, constitue une clef de tout le nouvel édifice scolaire. On ne soulignera d'ailleurs jamais assez toute l'importance qu'a revêtue aux yeux des commissaires la question de la durée totale des études et, par conséquent, de la durée de chaque niveau d'études : une section complète d'un chapitre du rapport y est consacrée[12]. À la lecture de ces pages, on se rend bien compte que l'âge d'entrée à l'université, en particulier dans le système francophone, y est traité comme un problème majeur. « D'après les données compilées par l'Unesco », y lit-on, « notre province semble présenter un cas unique en ce qui concerne le nombre d'années de scolarité exigé des élèves du cours classique pour entrer à l'université ; cette exigence les place sur un pied d'infériorité marquée », alors que « la scolarité de douze ans semble celle qui jouit de la plus grande faveur à travers le monde[13] ». On se rend compte aussi du pragmatisme qu'ont adopté les commissaires, quand ils ont cherché une façon concrète de se rapprocher réalistement de cette barre des douze ans.

Troisième élément organisationnel nouveau : les commissaires recommandent de diviser cette période de cinq ans en *deux cycles nettement caractérisés*. Le premier, d'une durée de deux ans, serait avant tout responsable d'assurer une transition en douceur entre l'école primaire et l'école secondaire. On y accorderait plus d'importance à la formation commune et à la consolidation des apprentissages de base. On y pratiquerait aussi un mode d'organisation apte à favoriser, au cours de cette période de maturation et d'orientation, une meilleure observation des élèves par l'équipe professorale et le tuteur. Le second cycle, d'une durée de trois ans, se caractériserait principalement par une plus grande importance accordée aux cours optionnels au sein du curriculum, permettant ainsi à l'élève d'approfondir certaines matières, de se consacrer davantage au domaine correspondant à son orientation et de compléter sa formation par des choix dans des domaines complémentaires. Dans l'ensemble de la formation secondaire, la formation de base et les cours optionnels se partageraient à peu près également l'ensemble des cours du secondaire.

Évidemment moins déterminante que la recommandation relative à la durée totale du secondaire, cette proposition de deux cycles distincts joue néanmoins un rôle important dans la mécanique des options et l'orientation des élèves. Dans la logique de l'ensemble du système et surtout dans une perspective de comparaison de systèmes, c'est un choix à lourde portée, puisque, tout en prévoyant un institut de deux ans — que bien d'autres systèmes situaient partiellement au deuxième cycle —, le rapport Parent a proposé un second cycle du secondaire de trois ans. C'est finalement un choix très net en faveur d'une diversifica-

10. *Ibid.*, t. II, n° 73.
11. *Ibid.*, t. II, n° 66.
12. *Ibid.*, t. II, n° 52-63.
13. *Ibid.*, t. II, n° 62.

tion et d'une orientation qui commencent relativement tôt et qui vont en s'accentuant par paliers successifs.

Quatrième élément majeur de changement : *l'intégration à l'école secondaire polyvalente de l'enseignement technique et professionnel* jusqu'alors donné dans les écoles de métier. C'est une recommandation bien connue et qui a même pratiquement drainé tout le contenu du concept de « polyvalence », tant et si bien que, selon une opinion largement répandue, l'école polyvalente serait celle où se donne aussi l'enseignement professionnel. Les fondements de cette recommandation sont aussi bien connus : supprimer les cloisonnements culturels et sociaux, enrichir la formation des futurs gens de métier, élargir le contenu de la culture de base, etc.

En fait, la recommandation des commissaires est plus complexe que la seule intégration des filières de formation professionnelle. C'est l'ouverture de l'école aux dimensions techniques de la culture qui est fondamentalement visée. Cela, le rapport Parent en traite fréquemment et en abondance et c'est ce qui explique les trois formes d'intégration qu'il préconise à cet égard. Premièrement, il s'agira d'offrir à tous, à la manière d'un élément et d'un aspect de la formation de base commune, une initiation aux différentes techniques de base et, par là, à l'univers de la technique. Deuxièmement, on offrira une préparation professionnelle proprement dite aux élèves qui choisissent de s'orienter immédiatement vers l'exercice d'un métier. Enfin, aux élèves qui, pour toutes sortes de raisons, n'arrivent pas à suivre le programme régulier, l'école secondaire polyvalente offrira une formation plus courte et plus directement axée sur l'initiation au travail[14].

Les autres éléments de changement ont davantage trait aux aménagements d'ordre pédagogique. Ainsi — cinquième réforme retenue ici —, les commissaires recommandent d'instaurer un *système de « voies »*. Convaincus que « c'est le système même qui doit reconnaître les différences individuelles et en favoriser le respect[15] », les commissaires proposent, là où les effectifs le permettent, de constituer pour chaque année et pour chaque matière un triple cours : le cours régulier, un cours d'enrichissement et un cours « ralenti ». Ils prévoient même qu'il devrait être possible pour un élève de suivre des cours se donnant à divers degrés du cours secondaire ; ainsi, un élève de secondaire III pourrait suivre un cours avec ceux de secondaire II ou de secondaire IV. Encore bien présente à la mémoire générale, cette mesure n'exige guère d'explicitations.

Le sixième élément de réorganisation pédagogique à consigner est sans doute moins présent aux mémoires : il s'agit du *régime de titulariat et de tutorat*. Celui-ci constitue le contrepoids envisagé pour résoudre les difficultés découlant de la spécialisation des enseignements et de la taille des établissements.

L'école polyvalente doit réunir, on l'a vu, tous les élèves âgés de 12 à 17 ans dans le même établissement. À cause des contraintes découlant des options et des voies, les élèves n'y formeront plus des groupes stables ; un élève pourra se retrouver dans autant de groupes différents qu'il y a de cours ou d'activités. Conformément à l'objectif d'individualisation, l'unité de base de l'école ne sera plus le groupe-degré, qui chemine pendant toute une année, mais l'élève qui, par le jeu des options, des voies et de la promotion par matière, se construit un programme sur mesure. Il n'y a plus de groupe-degré, mais seulement des groupes-matières. Les risques, et particulièrement ceux de l'anonymat, ne sont donc pas à sous-estimer[16].

Pour contrer ce danger réel d'anonymat et pour éviter que l'élève ne se retrouve seul à gérer un programme et à se débrouiller face à une organisation complexe, les commissaires préconisaient des modes d'organisation qui, à l'intérieur des vastes ensembles prévus, permettraient de favoriser l'établissement de liens humains de qualité. « L'enseignement », écrivent les commissaires, « deviendra de plus en plus un travail d'équipe. Il faudra conserver la fonction de titulaire de classe, surtout aux niveaux des 7e, 8e et 9e. Mais il sera sans doute nécessaire aussi que tous les professeurs qui ont les aptitudes requises acceptent de diriger et de conseiller une vingtaine d'élèves auxquels ils s'intéresseront, non seulement quant à la matière qu'ils enseignent eux-mêmes, mais quant à la marche générale des études et quant aux problèmes particuliers de la formation de ces élèves. Au cours de rencontres nombreuses, le tuteur s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'étudiant et particulièrement au problème de son orientation[17]. » Chaque élève trouvera ainsi auprès d'un tuteur quelqu'un qui pourra le conseiller, le guider, l'aider à s'intégrer et à développer de bonnes méthodes de travail ; en somme, assurer une présence stable et permanente dans l'univers mouvant de l'école polyvalente. C'est aussi une façon de mettre en oeuvre cette pédagogie active qui doit renouveler l'enseignement et apporter à l'entreprise scolaire une nouvelle vigueur et une nouvelle efficacité.

Outre cette forme d'encadrement, les commissaires envisagent aussi pour l'école secondaire un renouvellement de l'enseignement. C'est le septième élément de la réforme au secondaire : *la pédagogie active*.

14. *Ibid.*, t. II, n° 88.

15. *Ibid.*, t. II, n° 228.

16. *Ibid.*, t. III, n° 9. Les commissaires estimaient à 1 000 le nombre optimum d'élèves d'une école secondaire polyvalente de cinq années (t. II, n° 215).

17. *Ibid.*, t. II, n° 231.

Les fondements et les caractéristiques de cette pédagogie ont été explicités aux chapitres premier et troisième. Qu'il suffise de dire que cette pédagogie active exigera ici des échanges plus suivis entre les enseignants et les élèves sur la compréhension de la matière, sur la marche des travaux ou sur les difficultés rencontrées, de telle sorte que les enseignants en viennent à mieux connaître leurs élèves et à être plus attentifs à leurs particularités. En outre, en encourageant le travail en petits groupes, la pédagogie active favorise la création de liens plus dynamiques entre les élèves eux-mêmes[18]. Elle peut contribuer puissamment à former des élèves plus autonomes dans leur travail, à éveiller un plus grand sens de la responsabilité personnelle et à provoquer un véritable engagement intellectuel. Et les commissaires sont à ce point convaincus des vertus de la pédagogie active qu'ils y voient une raison valable d'abréger la durée des niveaux d'études[19]. S'ajoutant d'ailleurs à la polyvalence, qui permet à l'élève d'intervenir personnellement dans la confection de son programme, la pédagogie active place l'élève dans des conditions telles qu'il puisse apprendre par lui-même et qu'il soit mentalement actif. D'où l'importance de pouvoir compter, à l'école secondaire, sur une bibliothèque bien garnie, des laboratoires de langues et de sciences, des techniques audiovisuelles, des ateliers, des lieux de travail d'équipe[20].

C'est autour de ces pôles que s'articule le projet d'école secondaire polyvalente du rapport Parent. Le dessein est ambitieux et on comprend sans peine la force d'impact d'une telle entreprise. C'est d'ailleurs constamment en référence à ce modèle que, au cours des vingt-cinq dernières années, s'est structurée l'évolution de l'école secondaire pour donner le modèle que nous connaissons aujourd'hui.

4.2 Les traits majeurs de l'école secondaire actuelle

Il n'est évidemment pas question de refaire ici l'histoire de l'école secondaire depuis la parution du rapport Parent. Il n'est même pas envisageable de prétendre brosser un portrait quelque peu exhaustif de sa situation actuelle. On s'emploiera plutôt à dégager certains traits majeurs actuels et à les comparer au projet initial. Même forcément limitée par les éléments du projet des commissaires, cette corrélation devrait permettre une mise en perspective susceptible d'éclairer la situation actuelle et sa dynamique d'évolution. On s'en reportera, pour cela, aux principaux éléments du projet des commissaires.

4.2.1 Des acquis de polyvalence

La première question à se poser — et il faut le faire un peu à la manière de l'observateur qui débarquerait au Québec — concerne le concept intégrateur qui est à la base de la réforme issue du rapport Parent : notre école secondaire correspond-elle à l'idée de l'« école polyvalente » ? Disons-le tout de suite : la réponse ne saurait être que nuancée au regard de ce qu'on peut appeler des acquis de polyvalence.

Oui, *en tant qu'école commune* accueillant tous les jeunes âgés de 12 ou 13 ans et plus, notre école secondaire est « polyvalente » — « comprehensive ». Quelle que soit l'orientation visée — si tant est qu'on en vise déjà à cet âge — , c'est l'école de tout le monde et un régime pédagogique unique en réglemente le curriculum et les modes de sanction. Les diverses « sections », voire les établissements naguère distincts, ont disparu pour faire place à une institution unique qui dispense, selon un dosage de cours communs et de cours optionnels, un programme qui cherche à intégrer les grandes dimensions de la culture contemporaine. Un secteur privé relativement important a bien continué de se développer, un peu plus près de l'héritage et de l'esprit des anciens cours classiques. Des projets « alternatifs », davantage axés sur une dimension ou l'autre de la formation, se sont aussi développés, même à l'intérieur du système public, mais la référence à respecter — les prises de distance ne sauraient dépasser ici une certaine mesure — demeure un régime pédagogique, le même pour tous, qui a force de loi et conditionne l'obtention du diplôme. À cet égard, l'école secondaire actuelle est bien commune et « polyvalente ».

L'est-elle aussi par *l'amplitude des champs de formation et du « menu »* qu'elle offre à chaque élève et par le genre de polyvalence personnelle et professionnelle à laquelle elle entend préparer chaque élève? La réponse est moins nette à cet égard, encore que le curriculum actuel intègre des apports divers qui réalisent un équilibre qu'on ne retrouvait auparavant dans aucune section particulière ni dans un type particulier d'établissement. On pourrait toujours discuter de la justesse des proportions et des insistances, mais on doit tout de même noter que l'école secondaire offre à tous les élèves un certain temps d'initiation et de formation dans l'ensemble des grandes dimensions culturelles valorisées par le rapport Parent : langues, mathématiques, sciences de la nature, sciences humaines, technologie, arts, éducation physique, formation personnelle, voire économie familiale. Par rapport aux objectifs identifiés par les commissaires, c'est assurément un acquis de polyvalence.

C'est probablement *l'image globale* de l'école polyvalente projetée par les commissaires qu'on retrouve moins dans l'école secondaire actuelle. Cet

18. *Ibid.*, t. III, n° 9.

19. *Ibid.*, t. II, n° 173 et 218.

20. *Ibid.*, t. II, n° 232 à 235 et 563.

ensemble d'environ un millier d'élèves, réunis pour cinq ans dans un programme fait de cours communs de base et de nombreux cours à option, s'orientant à même des explorations diverses et successives, engagés dans des relations de tutorat avec des enseignants travaillant eux-mêmes en équipes, dispensant les programmes de formation professionnelle, etc. : tout cela ne peut guère être considéré comme le modèle courant de l'école secondaire actuelle.

En 1983-1984, environ trois cents (300) établissements publics correspondaient à l'appellation courante d'école secondaire polyvalente, c'est-à-dire qu'ils dispensaient l'enseignement général, l'enseignement professionnel et des services d'adaptation scolaire. De ce nombre, environ deux cent cinquante (250) accueillaient les élèves des deux cycles. De plus, une centaine d'écoles secondaires offraient l'enseignement des deux cycles, complets ou incomplets, sans dispenser l'enseignement professionnel[21]. Si on additionne les 300 écoles dispensant la formation professionnelle et les 100 autres, dispensant les deux cycles du secondaire sans formation professionnelle, on obtient, sur un total de 546, le nombre de 400 écoles qui, en 1983-1984, satisfaisaient entièrement ou partiellement à la définition courante d'école secondaire polyvalente ; les autres ne dispensaient que l'enseignement secondaire de premier cycle. En outre, 1,8 % de l'effectif secondaire recevait son enseignement dans des écoles primaires. Au cours des dernières années, les écoles de premier cycle ont eu tendance à diminuer au profit des écoles donnant les deux cycles[22].

Le cas de *l'intégration de la formation professionnelle* méritera d'être considéré de manière spécifique : car, en cette matière, on est actuellement passablement éloigné de ce qui avait été prévu. Mais, en raison de l'importance qu'il a acquise dans la définition courante de la polyvalence, il faut prendre acte dès maintenant de ce qu'il ne s'agit pas d'un facteur négligeable dans les distances qui ont été prises par rapport à l'image concrète qu'on se faisait de l'école polyvalente. Quant aux options, elles ont pratiquement disparu des deux premières années et, avec quatre crédits en 3e année, huit en 4e et douze en 5e, on en est plutôt à la portion congrue.

Les pages qui suivent permettront de préciser et d'illustrer l'ensemble de ces propos, mais, d'ores et déjà, et en adoptant l'approche globale qui a inspiré le rapport Parent, on peut dire que l'école secondaire a effectivement intégré des éléments essentiels de la polyvalence, même si son allure concrète actuelle — et on ne doit pas penser ici à la seule formation professionnelle — ne traduit pas de très près le modèle global d'école polyvalente qu'avaient préconisé les commissaires. De fait, certaines dimensions de la polyvalence ont subi, au cours des dernières années, des modifications importantes, tels le système des voies, l'intégration de la formation générale et de la formation professionnelle et la proportion des cours optionnels.

4.2.2 La réalisation de certains objectifs sociaux, culturels et pédagogiques

Le modèle d'école secondaire polyvalente a permis de réaliser un certain nombre des grands objectifs sociaux, culturels et pédagogiques visés par les commissaires. La complexité même de ces objectifs rend difficile d'en mesurer exactement le degré d'atteinte. De grandes lignes peuvent être dégagées, cependant, qui permettent de voir comment les objectifs ont eux-mêmes évolué et jusqu'à quel point ils ont pu être réalisés.

Au chapitre du grand *objectif social de hausse des niveaux de fréquentation*, le chapitre deuxième a clairement montré que les performances ont à la fois dépassé les espoirs et pris des configurations imprévues. Ainsi, alors que, en 1961-1962, le taux de scolarisation à l'âge de 16 ans était de 55 % et, à 17 ans, de 34 %[23], on constate, en 1986-1987, que la probabilité d'accéder en cinquième année du secondaire par la voie du secteur des jeunes est de 79,4 %[24] et que celle d'obtenir un diplôme d'études secondaires est de 79,2 %, soit 72,0 % par la voie du secteur des jeunes et 7,2 % par celle du secteur des adultes[25]. Ces performances globales ne se sont pas réalisées, cependant, selon les prévisions du rapport Parent au regard du secteur de la formation générale et de celui de la formation professionnelle, comme on l'a montré au chapitre deuxième.

Les données relatives à cette hausse notable des taux de scolarisation depuis vingt-cinq ans révèlent aussi un autre phénomène dont l'ampleur n'avait pas été prévue : il s'agit de la scolarisation et de la diplomation qu'on pourrait dire « de la deuxième chance ». Des adultes en nombre croissant obtiennent leur diplôme d'études secondaires, des adultes dont l'âge ne diffère d'ailleurs pas toujours beaucoup des élèves dits « jeunes ». Il y a là une transformation de la structure d'âge de fréquentation qui réalise déjà ce que les commissaires plaçaient sous l'idéal de l'éducation permanente, mais dont les effets sur la scolarisation

21. Voir : CSE. *Les Diverses Formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire*. Avis au Ministre de l'éducation, 1985, p. 11.

22. *Ibid.*, p. 17.

23. On se référera ici au graphique numéro 1 du chapitre deuxième.

24. MEQ. *Principales statistiques de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*. Québec, 1987 (dépliant).

25. Même si les indicateurs utilisés en 1961 et en 1986 n'expriment pas exactement la même réalité, ils laissent apparaître un décalage significatif. Le taux de probabilité est un indicateur plus raffiné, mais il n'est pas disponible pour les années 60.

n'avaient pas été explicitement envisagés. Cette transformation de la structure d'âge résulte principalement des changements dans les perceptions et les comportements de la population au regard de la période des études et de la vie de travail. Auparavant, les gens entretenaient une conception beaucoup plus rigide de ces « deux phases » de la vie et établissaient une césure quasi définitive entre elles. Aujourd'hui, on observe un changement d'attitude et on constate des pratiques beaucoup plus variées : arrêt temporaire pour réaliser un projet personnel, abandon pour expérimenter le marché du travail, retour aux études à temps complet, alternance des études et du travail, concomitance du travail et des études, etc.

Autre facette nouvelle de cet objectif de scolarisation : la décroissance démographique. Alors que les commissaires avaient élaboré leur modèle d'école polyvalente dans le contexte d'une croissance poussée des clientèles, l'évolution démographique nous a conduits à ce que nous savons. Par delà les pourcentages, il n'est pas accessoire de considérer aussi les masses absolues. Leur évolution à la baisse a placé la mise en œuvre du concept même d'école polyvalente devant des contraintes organisationnelles et financières, voire pédagogiques, dont les impacts sur la faisabilité du modèle proposé sont encore à analyser. Mesurer ce qu'il en est advenu de *l'objectif culturel d'intégrer plus harmonieusement, dans la formation dispensée au secondaire, les grandes composantes de la culture*, relève d'analyses plus complexes. Les observations suivantes peuvent à tout le moins être faites, comme pièces importantes à consigner au dossier. La première de ces observations concerne la grille-matières du régime pédagogique actuel[26]. Celle-ci révèle indéniablement un certain rééquilibrage des champs de formation par rapport à ce que proposait chacune des sections ou chacun des types d'établissements d'il y a vingt-cinq ans. Peut-on parler pour autant d'équilibre harmonieux ? Sans doute difficilement, quand on observe la place somme toute timide faite aux arts et à la technologie et, du moins à première vue, même aux sciences physiques. À première vue, disons-nous, car, ainsi que le Conseil pense l'avoir récemment démontré[27], les sciences physiques font sentir leur poids déterminant dans le système des options de 4e et 5e et des préalables commandés par l'enseignement collégial ; et il faudrait en dire autant de la mathématique, même si sa présence dans les cours obligatoires est plus évidente. Quant aux langues et humanités, leur poids relatif est toujours important, mais les chiffres ne disent pas qu'on est bien loin de ces humanités classiques dont les commissaires voulaient briser l'hégémonie culturelle. S'il y a actuellement quelque hégémonie culturelle, c'est sans doute du côté d'une certaine hiérarchisation dominée par les sciences qu'il faudrait la chercher.

Modification des insistances ? Sans doute oui. Équilibre harmonieux ? Sans doute pas encore. Véritable intégration culturelle et personnelle ? Alors, là, et cela n'est ni mieux ni pire que dans l'ensemble de notre société et du monde contemporain, on peut affirmer que l'objectif est encore à l'horizon.

Les objectifs pédagogiques de la réforme proposée pour l'école secondaire étaient tous sous le signe de l'individualisation des formations et des profils de formation. À cet égard, si le discours courant a prôné le développement intégral de chaque élève, voire l'adaptation et l'individualisation des rythmes et des cheminements, on doit dire que les pratiques et les encadrements de structure sont nettement allés vers l'uniformisation et l'établissement d'un curriculum très massivement commun.

26. Voir le tableau 1.

27. Voir : CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effet de système*, Québec, 1987, pp. 5-6.

Tableau 2

Nombre de crédits dispensés au secondaire selon les disciplines

Disciplines	Degré :	I	II	III	IV	V	Total
— Langues :		10	10	10	10	10	50
• maternelle		6	6	6	6	6	30
• seconde		4	4	4	4	4	20
— Sciences et mathématiques :		10	10	8	8	4	40
• mathématiques		6	6	4	4	4	24
• sciences physiques		4	4	4	4	—	16
— Sciences humaines		4	4	4	4	4	20
— Arts		4	4	—	—	—	8
— Technologie		—	4	4	—	—	8
— Formation personnelle :		6	4	6	6	6	28
• religieuse et morale		2	2	2	2	2	10
• physique		2	2	2	2	2	10
• formation pers. et soc.		2	—	1	1	1	5
• éducation au choix de carrière		—	—	1	1	1	3
— Options	#	—	—	4	8	12	24
	%	—	—	11,1	22,2	33,3	13,5
Total :	#	**34**	**36**	**36**	**36**	**36**	**178**
	%	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**	**100**

Source : Règlement sur le régime pédagogique du secondaire, mis à jour pour l'année 1987-1988, Québec, MEQ, 1988.

Selon le régime pédagogique actuellement en vigueur, les deux premières années du secondaire ne comportent plus vraiment d'options pour les élèves ; toutes les matières sont communes et obligatoires, même si les commissions scolaires ont la possibilité d'insérer dans la grille-horaire un cours de latin, un cours de langue et de culture d'origine, un cours d'éducation au choix de carrière ou un cours élaboré localement. Le rapport Parent concevait le premier cycle comme devant être principalement centré sur la formation générale commune ; mais, contrairement à l'orientation actuelle, le premier cycle devait aussi permettre le choix de certains cours, devait être une période d'exploration et d'observation, afin que l'élève arrive à se découvrir et à préciser graduellement son orientation. Enfin, il devait déjà inclure une initiation à diverses techniques durant les trois premières années à raison d'une heure ou deux par semaine[28].

Or, présentement, outre le premier cycle qui est devenu entièrement commun, la troisième année est, elle aussi, presque entièrement consacrée à la formation générale obligatoire ; seul un cours de quatre crédits peut être choisi et ajouté au programme commun. Pour les deux dernières années du secondaire, la part des options a été ramenée respectivement à huit et à douze crédits, soit 22 % et 33 % du nombre total de crédits prévus pour l'année. Les options au secondaire apparaissent donc plus tardivement et se font moins nombreuses, au profit d'une formation générale commune qui occupe une place de plus en plus importante, soit 86,5 % des crédits, alors que, pour l'ensemble du cours secondaire, la commission Parent suggérait une répartition égale entre les deux catégories.

Cette uniformisation du curriculum ne tient pas à la seule grille-matières de l'école secondaire. Elle a été poursuivie et réalisée aussi par des décisions stratégiques inspirées par ce que la langue anglaise met sous le vocable de « mainstreaming », c'est-à-dire l'intégration de tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques, dans un même programme et dans les mêmes écoles. Parmi ces décisions — qui, en fait, sont toujours aussi des confirmations de tendances sociales déjà opérantes —, il faut assurément noter en priorité le report des seuils d'admissibilité en formation professionnelle proprement dite, l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, la suppression des voies et l'élaboration de programmes précisés et structurés par objectifs. Il faudra revenir sur certains de ces éléments, mais on doit les rappeler ici, car ils ont eu des effets d'uniformisation lors même qu'ils devaient être accompagnés, voire équilibrés, par des objectifs pédagogiques d'individualisation.

28. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 89.

Il y a plus encore à dire dès maintenant. Notamment que cette uniformisation structurelle des contenus a aussi son pendant proprement pédagogique. Il est difficile de ne pas souscrire à l'opinion commune qui veut qu'il y ait eu quelque irréalisme à penser qu'on allait pouvoir « individualiser » l'enseignement. En tout cas, force est de constater que les choses n'ont pas évolué en ce sens, du moins pas dans les aménagements de système. Des enseignants, voire des écoles, peuvent bien réussir à s'organiser pour s'occuper mieux de chaque élève, mais les programmes d'études, le régime pédagogique, les conventions collectives et les règles budgétaires reposent sur une sorte de vérité établie : l'enseignement reste un enseignement collectif, essentiellement le même pour tous, donné par des enseignants spécialisés, évalué sommativement de la même manière et au même moment. La diversité joue à la marge, en appoint ou à la faveur d'initiatives individuelles ou institutionnelles ; elle n'est pas structurelle et ne favorise pas, de soi, les « cheminements particuliers ».

4.2.3 Une organisation en partie différente

Selon le cadre de présentation adopté plus haut, des observations complémentaires peuvent être tirées de l'examen des principaux éléments de l'organisation scolaire mise de l'avant par les commissaires. Elles révèlent, au total, une organisation assez différente, modifiée au cours des ans par les plans d'action et les régimes pédagogiques successifs.

D'abord, *l'âge d'entrée*. À cet égard, les prescriptions et les pratiques actuelles sont celles que recommandaient les commissaires. On entre à l'école secondaire au plus tard à l'âge de 13 ans. En fait, 3,6 % des enfants terminent leur primaire en cinq ans, mais près de 20 % entrent au secondaire avec un retard d'une année[29]. Pour les élèves qui, même après sept ans au primaire, n'ont pas atteint les objectifs prescrits, les modes d'accueil au secondaire sont variés et ils ont varié selon les années. On a eu des classes d'attente, des classes préparatoires, des regroupements spéciaux, des voies allégées, parfois des mesures découlant des politiques d'intégration des élèves en difficulté, etc. Il n'y a plus de grands élèves de 14, 15 ou 16 ans au primaire : c'est un fait. Et les écoles secondaires ont appris, pas toujours sans difficultés, à diversifier leurs structures et leurs modalités d'accueil.

Deuxièmement, depuis 1966, *la durée des études* secondaires est de cinq ans et n'a pas fait l'objet de remises en question. Du moins jusqu'à récemment, en particulier par le moyen de l'ouverture progressive de la population à un certain nombre de réalités internationales. Surtout du côté anglophone, ce n'est pas d'hier que certains arrimages avec les systèmes nord-américains soulèvent interrogations et préoccupations. Mais, même du côté francophone, l'engouement observable pour les « écoles internationales » et le « baccalauréat international » a des retombées de plus en plus explicites sur la détermination de la durée du secondaire. Certains trouveraient bien commode, à tout le moins à titre expérimental et pour des élèves plus « forts » ou plus doués, d'allonger le secondaire d'une année pour permettre aux élèves un itinéraire analogue aux autres établissements à programmes internationaux et, qui sait, pour rendre possible l'entrée à l'université après avoir fait l'impasse sur le collégial. Il s'agit là d'interrogations encore marginales, mais l'évolution des conjonctures, notamment l'instauration éventuelle d'un libre-échange canado-américain, pourrait bien relancer ce type de débat que les pratiques des vingt dernières années semblent pourtant avoir liquidé.

Troisièmement, *le découpage du secondaire* en deux cycles — un de deux ans, un de trois ans — a également été adopté. Assez récemment, cependant, puisque les règlements no 1 et no 7 ne l'avaient pas retenu et qu'il faudra attendre *L'École québécoise* pour le voir s'imposer. Le livre vert avait bien suggéré l'instauration de deux cycles au secondaire, mais c'est après la troisième année qu'il avait proposé de placer la césure[30]. C'est plutôt l'inverse qui a été finalement arrêté et l'on a plutôt défini la troisième année comme une « année de transition ».

Si l'école secondaire actuelle est structurée en deux cycles, comme le suggéraient les commissaires, il faut dire que le contenu et la dynamique de ces cycles ne sont pas ceux qui avaient été suggérés. On l'a déjà mentionné, le contenu des deux premières années est maintenant pratiquement uniforme et même la troisième année l'est aussi à près de 90 % du contenu. Comme l'écrivait récemment le Conseil, « il faut convenir que, par son contenu presque totalement uniforme, la troisième année du secondaire tient davantage du premier cycle que du deuxième cycle, celui-ci se distinguant habituellement par l'accroissement des choix d'options. En fait, les trois premières années de notre secondaire forment un continuum homogène qu'il y aurait intérêt à considérer comme tel[31] ». Ce n'est évidemment pas là affaire d'esthétique ou de coquetterie. La césure des cycles est une question importante dans la mesure où elle indique les seuils de formation générale commune, le point de départ des premières diversifications qui comptent et la manière de déterminer les règles de sanction. Pour

29. MEQ, *Déclarations de clientèle de 1979-1980 à 1985-1986*, et *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, 1988, p. 27.

30. MEQ, *L'Enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec 1977, p. 65, par. 3.50 ss.

31. CSE, *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, juin 1986, p. 33.

sa part, le Conseil croit avoir suffisamment montré les enjeux de système liés à la constitution d'un premier cycle plus court, d'un second cycle plus précoce — et plus long, puisqu'il a tendance à se prolonger partiellement au collège[32].

Le quatrième élément d'organisation concerne *la formation professionnelle*. Le dossier est complexe en soi ; il l'est aussi dans la perspective d'une relecture du rapport Parent — et peut-être davantage du rapport Tremblay —, parce que l'intégration des écoles de métiers est demeurée pour plusieurs une sorte de symbole de la réforme scolaire. Or, les choses ont beaucoup évolué en cette matière, et dans des directions qui n'avaient vraiment pas été prévues.

Pour les commissaires, la formation professionnelle représentait un mode parmi d'autres modes d'appréhension du réel. Leur objectif était de revaloriser l'enseignement professionnel, en considérant la technique comme une composante importante de la culture, en en faisant un élément de la formation de base et en exigeant de ceux qui optent pour la formation professionnelle une meilleure formation générale. Aussi recommandèrent-ils de faire de la formation professionnelle une option à l'intérieur de l'enseignement secondaire polyvalent, afin de permettre à un plus grand nombre d'élèves d'avoir, à la fin du secondaire, une formation terminale. Deux filières furent alors esquissées ; la première, comprenant une formation générale de deux ans et une formation professionnelle étalée sur les trois dernières années, permettrait l'exercice d'un métier, et la seconde, destinée aux élèves qui manifestent des difficultés à suivre le rythme des études ordinaires, s'échelonnerait sur deux ans après une année d'enseignement correctif. Selon les prévisions des commissaires, la filière « initiation au travail » devait attirer 25 % des effectifs du secondaire, alors que la formation plus longue devait recruter près de la moitié des élèves, soit 47 % d'une génération, si on y inclut ceux qui passeraient de l'initiation au travail à la formation à un métier.

On est loin de ces prévisions. Ainsi, en 1986-1987, les effectifs de l'enseignement professionnel ne constituaient plus que 9 % de l'effectif total du secondaire : c'est, en réalité, la moitié de l'effectif professionnel de 1981-1982[33]. Quant aux structures et aux filières de formation elles-mêmes, elles sont souvent revenues, au cours des dix dernières années, sur la planche à dessin des architectes du système d'éducation. Du livre vert au plan d'action[34] de juin 1986 en passant par la politique de formation professionnelle des jeunes[35], on s'est penché sur ses fondements, sur son articulation avec la formation générale et sur son caractère opérationnel par rapport au système éducatif et par rapport au marché du travail. En outre, de multiples consultations ont permis d'en ajuster l'adaptation aux divers types de besoins des intervenants les plus immédiatement intéressés[36].

Le dernier plan ministériel, actuellement en cours d'implantation, consacre une évolution qu'on a vu s'affermir au cours des années. Par rapport au projet des commissaires, il annonce et confirme des changements importants. Ainsi, il établit la spécificité de la formation professionnelle : celle-ci n'est plus une variante de la scolarité de base obligatoire et obéit dorénavant à un régime spécifique qui n'est plus, à strictement parler, celui de l'école secondaire et ne s'amalgame plus à des éléments de formation générale. Il reporte l'entrée en formation professionnelle, préférablement après la 5e ou la 4e année, selon le cas, tout en la rendant possible plus tôt moyennant certains acquis et l'atteinte de l'âge de 16 ans. Il hausse les seuils d'admissibilité, les portant au plancher minimum de la 3e année. Il définit une diplomation spécifique et en ouvre structurellement les filières à toutes les clientèles, jeunes et adultes. Il assouplit les modes et les calendriers de dispensation et les affranchit notablement des protocoles scolaires habituels. Il prévoit l'établissement d'une carte des enseignements dont les critères de confection relativisent l'importance de l'accessibilité universelle. Tout cela est forcément seulement esquissé[37] ici, mais devrait suffire à faire voir ce qui nous sépare du rapport Parent et ce qui rend plausible que des écoles proprement professionnelles réapparaissent sur le territoire. C'est là un changement de cap dont il faudra expliciter certains tenants et aboutissants.

Les autres éléments organisationnels recensés plus haut ont trait aux aménagements plus proprement pédagogiques. Ainsi en est-il, cinquièmement, de la mise en place du *système des trois voies au secondaire*. Ces voies ont été officiellement abolies avec *L'École québécoise* et le régime pédagogique de 1981. Elles ne sont pas encore partout effectivement abolies ; on ne

32. *Ibid.*, pp. 33-35.

33. MEQ, *Principales statistiques de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire*, Québec, 19087, dépliant.

34. MEQ, *La Formation professionnelle au secondaire*, Plan d'action, Québec, 1986.

35. MEQ, *La Formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*, Québec, 1982.

36. Le Conseil a suivi et longuement étudié toute cette évolution. Voir, en particulier : *La Formation professionnelle des jeunes. Analyse critique des propositions ministérielles et quelques considérations complémentaires*, Québec, 1983 ; *Le Régime pédagogique du secondaire et la qualité de la formation de base*. Québec, 1985 ; *La Formation professionnelle de la main-d'œuvre : le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa*, Québec, 1986 ; *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Québec, 1986 ; *L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire*, Québec, 1986 ; *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire : projets d'amendements au régime pédagogique*, Québec, 1987.

37. Le tableau 2 récapitule les nouvelles structures en cours d'implantation.

peut même pas davantage garantir qu'elles le seront nécessairement, puisque la formation des groupes demeure une responsabilité locale et que, comme telle, elle peut aboutir à des groupes ayant une homogénéité qui rappelle celle des voies. Mais ce n'est plus une pratique de système et, même là où l'on semble la maintenir, une donnée essentielle est maintenant changée : en effet, il y a maintenant un seul programme, le même pour tous, qui prévoit les contenus minimaux obligatoires et certains créneaux d'enrichissement.

Tableau 3

Structure de la formation professionnelle

	Formations initiales	
Structure	**Certificat d'études professionelles**	**Diplôme d'études professionnelles**
• *Objectifs*	mener à un métier faisant surtout appel à des habiletés gestuelles	mener à un métier faisant appel au raisonnement, à des connaissances théoriques et à des habiletés gestuelles
• *Conditions d'admission*	• avoir obtenu les crédits de 4e sec. en — langues maternelle et sec. — mathématique — ens. moral et religieux ; ou posséder les équivalences ou être • âgé de 16 ans et • avoir obtenu les crédits de 3e sec. en — langues maternelle et sec. — mathématique — ens. moral ou religieux ou avoir les équivalences	• détenir un DES • ou être âgé de 16 ans et avoir obtenu les crédits de 4e sec. en — langues maternelle et sec. — mathématique — ens. moral ou religieux ou avoir les équivalences
• *Calendrier*	Il varie selon la durée du programme d'études choisi	
• *Durée de la formation*	Entre 450 et 900 heures	900 heures et plus, soit au moins 2 sessions x 450 h.
• *Diplôme*	Certificat d'études professionnelles	Diplôme d'études professionnelles

	Formation complémentaire	
Structure	**Attestation de spécialités professionnelles**	**Attestation de capacités**
• *Objectifs*	fournir une spécialisation après une formation initiale	conduire à une formation de travail exigeant une formation spécifique de courte durée
• *Conditions d'admission*	• détenir un DEP ou • un CEP • ou avoir les équivalences	• être âgé de 16 ans ou exceptionnellement de 15 ans • formation académique inférieure à un CEP ou DEP • satisfaire aux exigences fixées par le programme d'études
• *Calendrier*	Il varie selon la durée du programme d'études choisi	
• *Durée de la formation*	450 heures et plus	Varie selon le programme d'études choisi
• *Diplôme*	Attestation de spécialisation professionnelle	Attestation de capacité décerné par la C.S.

Ce retour récent à l'hétérogénéité des groupes n'est cependant pas sans soulever des réticences et des objections. Autant en faveur des élèves doués qu'en faveur des élèves en difficulté, bien des voix s'élèvent actuellement ; des projets spéciaux et « alternatifs » émergent aussi, qui donnent à penser que, entre les trois voies du rapport Parent et les regroupements totalement hétérogènes, les milieux d'éducation n'ont pas vu dans l'abolition pure et simple des voies la conclusion de tout le débat. En tout cas, que l'adaptation de l'enseignement aux diverses catégories d'élèves relève maintenant essentiellement de la démarche

pédagogique et des modalités d'organisation ne semble pas rallier unanimement enseignants et parents. La détermination de certains de ces derniers oblige à penser qu'on verra peut-être d'autres stratégies de regroupement bien avant vingt-cinq autres années. Pour les diverses catégories d'élèves qui ont accumulé un retard important en langue maternelle ou en mathématiques et qui ne peuvent s'intégrer au cheminement régulier du déroulement scolaire, le système lui-même propose aujourd'hui la formule des cheminements particuliers de formation. Temporaire ou continue selon les besoins, cette formule vise à répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, tout en les aidant à atteindre certains ou la plupart des objectifs de l'école secondaire, tant dans le domaine de la formation de base qu'en vue de leur insertion sociale et professionnelle[38].

Sixièmement, ce qui touche *au tutorat, à l'instauration de milieux scolaires d'appartenance et à la pédagogie active* est beaucoup plus difficile à cerner. On trouve assurément des écoles secondaires où, en particulier au cours des deux premières années, les élèves ont des liens privilégiés avec un des enseignants. *L'École québécoise* n'a pas retenu la formule de *tutorat* qui avait été proposée par le rapport Parent afin de conseiller et d'aider les élèves dans leurs choix scolaires et professionnels, mais elle a rétabli, au premier cycle du secondaire, la pratique du titulariat, dont le rôle est « d'assurer une communication constante entre l'élève et le professeur, la direction de l'école et la famille, et de soutenir l'élève dans la recherche d'une solution aux problèmes qu'il rencontre ». L'élève peut également recourir aux services personnels d'orientation et d'information scolaires mis en place par les commissions scolaires. La définition même de la tâche d'enseignement comporte aussi des éléments qui sont de l'ordre de l'encadrement et de l'aide pédagogique individuelle. Plusieurs écoles secondaires ont également expérimenté diverses formules de regroupement, visant à assurer aux élèves un meilleur encadrement. Malgré tout, les témoignages courants et l'observation directe la plus élémentaire obligent à penser que les écoles secondaires sont encore à la recherche de ce climat et de cet « esprit » dont rêvaient les commissaires et qui reposent, en définitive, sur la stabilité et la continuité de la relation entre le jeune et l'adulte.

Les généralisations sont, cependant, le plus souvent fausses ou injustes en ces matières, car on voit pratiquement de tout dans les écoles secondaires. Mais c'est beaucoup à l'égard de tout ce qui peut créer *un milieu d'appartenance* que les coupures budgétaires ont fait sentir leurs effets : resserrement des définitions de tâches, diminution des services d'appoint, mobilité du personnel, etc. L'appropriation de l'école par les élèves et par les enseignants n'a pas été facile, particulièrement au cours des dernières années. Les uns et les autres ont bien souvent l'impression de ne pas être partie prenante à la définition des situations, encore moins à la définition des choix institutionnels. Le sentiment d'être chez soi, « propriétaire » en quelque sorte, qui est comme le corrélat du sentiment d'appartenance, est majeur pour l'aisance du fonctionnement des individus dans un établissement. Or, les témoignages convergents de nombreux élèves et de nombreux enseignants indiquent que l'école secondaire donne plus souvent l'impression d'« échapper » aux uns et aux autres, structurée qu'elle est par des déterminants décidés ailleurs et anonymement. À cet égard, les propos du rapport Parent sont encore de l'ordre de l'idéal et du projet.

En tout ce qui touche plus spécifiquement le soutien à *l'orientation individuelle* que les commissaires attendaient du tutorat, du titulariat et de l'ensemble de la vie institutionnelle, on observe que les élèves sont assez massivement en manque : ils l'ont dit sans équivoque au Conleil[39] et à bien d'autres. Ils le disent surtout par leurs comportements, qui traduisent manifestement un report du processus et du moment des choix vers la fin du secondaire et même vers le collège. Le choix des options de 4e et de 5e années — et on sait combien ce choix est déterminant[40] — commande tout de même des décisions. Mais la solitude relative qu'ils éprouvent en ces matières, combinée à un report généralisé des décisions d'orientation dont il faudra mieux cerner la signification psychologique et sociale, explique sans doute que beaucoup auront à s'y reprendre. En tout cas, force est de constater que les choses ne se passent pas comme l'avaient envisagé les commissaires.

Au total, c'est la *pédagogie active*, davantage centrée sur le caractère actif de l'adolescent et sur l'individualisation de sa démarche, qui ne s'est pas imposée comme l'auraient souhaité les commissaires.

Les stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active (SEMEA)[41], d'abord conçus pour

38. Voir : MEQ, *Les Cheminements particuliers de formation de base, document d'orientation*, Québec, 1985 ; *Les Cheminements particuliers de formation, guide d'organisation et de planification pédagogique*, Québec, 1987 ; *Les Cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans*, Québec, 1988.

39. Voir : CSE, *Apprendre pour de vrai : témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité*, Québec, 1985, pp. 32 et 81.

40. Voir : CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effet de système*, Québec, 1987, pp. 5-21.

41. Il s'agissait de stages de perfectionnement en cours d'emploi offerts par le Ministère aux maîtres de l'élémentaire, sous forme de sessions de sept à neuf semaines. Voir, à ce sujet : R. Tessier, L.J. Moreau et B. Tremblay, *L'Évolution d'une stratégie de changement : l'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois*, Ed. de l'Institut de Formation par le Groupe, 1970.

l'enseignement primaire, ont à peine eu le temps de rejoindre les enseignants du secondaire avant de disparaître. En outre, l'organisation même de l'école polyvalente, dans les années 70, a rendu difficile l'implantation d'une telle pédagogie active : la spécialisation de l'enseignement, le grand nombre d'élèves que chaque enseignant devait rencontrer, la rigidité des horaires soumis aux contraintes du transport scolaire et la nouveauté même du concept d'école polyvalente. Quoi qu'il en soit, l'école secondaire actuelle se veut nettement sous le signe de la rigueur, de la précision, du contrôle crédible des connaissances et de la recherche de l'excellence. Une pédagogie active renouvelée doit maintenant compter avec une telle préoccupation, comme elle doit aussi se mettre à l'heure de la planification pédagogique par objectifs, à la condition que ces objectifs ne soient point trop fragmentés.

Il demeure encore difficile de tracer un portrait nuancé de tout ce qui s'est entrepris en matière d'innovation et d'expérimentation pédagogiques, au secondaire. Mais la perception dominante semble bien être celle d'une pédagogie centrée sur le groupe, faisant principalement appel à l'exposé magistral et à l'évaluation au moyen d'examens objectifs. L'école secondaire apparaît encore beaucoup plus comme « une boîte à cours », régie par un horaire rigide, lui-même conditionné par les exigences du transport en autobus, que comme une école active, centrée sur le développement de chaque personne.

Trop sommaires pour constituer un bilan, ces notations ont été consignées à la manière d'une relecture du rapport Parent. Elles devraient permettre, vingt-cinq ans après, de mieux voir ce qui se ressemble et ce qui diffère. Elles rendent sans doute compte de l'évolution formelle du système, mais elles ne prétendent pas caractériser tout le vécu de l'école polyvalente. Plusieurs faits ont profondément influencé l'implantation et le fonctionnement des écoles polyvalentes. Qu'il suffise de mentionner les écoles surpeuplées ou parfois trop vastes, des aménagements physiques et organisationnels souvent inadéquats, le caractère insuffisant des encadrements pédagogiques et parapédagogiques, la dislocation des groupes stables, une pédagogie encore trop traditionnelle ; en somme, une école trop souvent centrée sur la seule dispensation des cours. Ces faits, combinés à une évolution très rapide de la culture des jeunes et à une transformation en profondeur des valeurs de l'ensemble de la société, ont, au cours des années 70, rendu difficile la vie au jour le jour dans les écoles polyvalentes. Cela a pu conduire à des taux élevés d'abandon et à une démotivation parfois profonde. Dans les années 80, cependant, la démographie aidant et l'expérience portant fruit, il a été possible d'apporter, comme on l'a vu, des correctifs sur plusieurs points de l'organisation de ce type d'école. Et il en est résulté, d'ailleurs, une amélioration sensible du vécu et de la satisfaction, aussi bien des personnels et des parents que des élèves eux-mêmes.

4.3 Des facteurs d'explication

Même esquissées à larges traits, les différences qui caractérisent l'école secondaire actuelle par rapport au modèle proposé par les commissaires sont assez importantes pour mériter qu'on s'y penche avec attention, ne serait-ce que pour en mieux saisir la nature et la portée. L'entreprise est délicate, il faut en convenir, et les risques d'erreur y sont considérables. Des pièces doivent être versées au dossier, cependant, comme autant d'invitations à enrichir les problématiques et à affiner les analyses. C'est ce à quoi on s'emploiera dans cette troisième section.

Les facteurs d'explication du visage actuel de l'école secondaire sont nombreux. Ils se rattachent tout autant à la dynamique interne des milieux scolaires qu'à des évolutions de l'ensemble de la société québécoise, voire des sociétés occidentales, et sans qu'il soit toujours possible de discerner dans quel sens ont pu jouer les rapports de causalité, ni selon quel ordre d'importance relative. Énumérons-en un certain nombre, comme les éléments de cercles concentriques, en commençant par ceux qui concernent de plus près les comportements observables à l'intérieur même de l'école.

4.3.1 L'évolution du curriculum et des cheminements des élèves

La série de facteurs qu'il importe d'invoquer d'abord se rattache sans aucun doute à l'évolution du curriculum et des cheminements des élèves. Cela concerne la formation de base, l'intégration de tous les types d'élèves, les cheminements d'orientation et les préalables, tout autant que les perceptions des élèves et des parents à l'égard des grosses écoles polyvalentes. Ces éléments ont contribué, chacun à sa manière, à transformer le curriculum et les cheminements effectifs des élèves et, ultimement, à modifier le visage même de l'école secondaire actuelle.

Le premier fait à consigner ici, c'est, observable au Québec comme ailleurs, *l'allongement du temps consacré à la formation de base commune et le report de l'admission dans les voies de sortie du système*. En rassemblant tous les jeunes de 12 à 17 ans dans les mêmes établissements et en proposant un régime pédagogique intégré, on visait assurément la diversité dans l'unité. Mais on jetait ainsi les bases d'une dynamique nouvelle de développement, selon laquelle un menu de plus en plus commun allait être offert à tous les élèves. Et c'est ce qui s'est produit. Les exemples ne manquent pas dans les systèmes occidentaux, qui révèlent la même tendance : prolonger au-delà du

primaire le tronc commun de formation de base, dans un monde qui exige de plus en plus de tous les individus. Après une première implantation, les options sont disparues des premières années du secondaire et c'est en nombre décroissant que les élèves ont ensuite opté pour l'initiation au travail et pour la formation professionnelle proprement dite. Toute l'incitation de système, voire les pressions du marché de l'emploi, auprès des élèves comme auprès des familles, sont d'ailleurs allées en ce sens : le diplôme d'études secondaires est un minimum, a-t-on répété, et il y a tout intérêt à demeurer aux études et à éviter les voies terminales. À cet égard, les hésitations gouvernementales qui ont caractérisé le dossier de la formation professionnelle sont sûrement autant un effet qu'une cause de la désaffection observée. Quoi qu'il en soit, notre école secondaire est plus homogène que prévu, parce que de plus en plus de gens ont perçu le besoin d'une formation commune de base plus riche et plus longue.

Le deuxième facteur à prendre en compte concerne *l'intégration de tous les types d'élèves*. Ce facteur est très lié au premier et traduit une autre facette de la même réalité. Autant on a uniformisé et homogénéisé le menu, autant on a visé à offrir ce menu unique à tous les groupes : ce sont des aspects complémentaires d'un mouvement de « mainstreaming ». Suppression des voies, réduction des options, intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, désexisation des contenus — l'économie familiale pour tous, par exemple — et des mécanismes d'orientation — promotion des métiers non traditionnels pour les filles, par exemple — : toutes ces stratégies ont en commun d'abolir les renforcements structurels des différences. À telle enseigne que, au cours des dernières années, on a pu observer des mouvements en sens inverse, axés sur la prise en compte explicite des différences : interrogations sur l'intégration des élèves en difficulté, émergence de projets spéciaux ou alternatifs (douance, arts, ouverture internationale, etc.), vitalité soutenue du réseau d'écoles privées, expérimentation et mise en place de « cheminements particuliers », émergence rapide des besoins issus d'une pluriethnicité en pleine expansion. Ces faits récents confirment la grande homogénéité du curriculum à laquelle est parvenue l'école secondaire, sous la pression d'une volonté sociale de démarginalisation des différences.

En troisième lieu, il y a eu *une nette évolution dans les cheminements d'orientation des élèves*. Tout se passe comme si l'exploration à travers les options avait été placée trop tôt par les commissaires. En tout cas, et pour des raisons complexes qui tiennent autant à la psychologie des adolescents qu'à l'allongement général des études et aux exigences de la société et du marché du travail, les jeunes ont eu tendance à s'orienter plus tard que prévu. Plusieurs le font même après un abandon temporaire ou même au collège, ainsi qu'en témoignent les données relatives aux changements de programmes ou aux abandons observables en première année de collège. Une des raisons de la diminution des effectifs en formation professionnelle tient sans doute à ce fait social majeur : en deuxième ou troisième année du secondaire, les jeunes sont de moins en moins prêts à s'orienter de manière un tant soit peu définitive. Même quand ils le sont, c'est un peu à leurs risques et périls.

Ce phénomène n'est pas propre au Québec. En gardant la majorité de ses élèves jusqu'à l'âge de 18 ans, l'école secondaire nord-américaine a constitué un milieu où, en un sens plutôt large et souple, les jeunes se préparent à faire des choix. Il est aussi tout à fait significatif que, partout ailleurs qu'au Québec, l'école secondaire nord-américaine ait pratiquement cessé, au profit du collège, d'offrir des préparations conduisant formellement à des métiers spécifiques. Les mécanismes d'orientation proposés par le rapport Parent n'ont donc finalement pas joué comme prévu et, lors de la consultation menée après la publication du livre vert, pédagogues et parents ont fortement appuyé la suppression des orientations prématurées et des voies terminales sans issues véritables. Ils reconnaissaient ainsi le fait d'un certain allongement social et culturel de l'adolescence dans nos sociétés, laquelle coïncide d'ailleurs paradoxalement avec un abaissement de l'âge de la puberté et une maturité physique plus précoce.

Quatrièmement, et à la manière d'une contrepartie un peu occulte de ce qui vient d'être dit sur le report de l'âge de l'orientation, il faut noter la constitution progressive de *mécanismes d'orientation basés sur les préalables exigés par les ordres supérieurs d'enseignement*. Ce fait est majeur. Car, si le curriculum du secondaire s'est de plus en plus adapté aux exigences d'allongement de la formation de base et aux conditions psychologiques de l'orientation, on doit reconnaître que, plus insidieusement que le processus transparent mis de l'avant par les commissaires, le système actuel des préalables rétablit en douce des distinctions entre des voies plus ou moins prometteuses et impose, dès la 3e année du secondaire et en période de scolarité obligatoire, des choix déterminants que le système ne s'emploie pas vraiment à gérer par ailleurs. Chacun sait — le Conseil en a traité récemment[42] — que, en dehors des bons choix en mathématiques et en sciences de la nature, c'est dans un net rétrécissement des voies d'avenir que l'élève s'engage. Cela permet de comprendre comment un nombre important d'élèves peuvent se retrouver, à la fin du secondaire et au collège, « objectivement » orientés sans l'être vraiment au regard de la conscience claire et au terme d'un processus réfléchi d'orientation personnelle.

42. Voir : CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales...*, pp. 5-10.

Un cinquième facteur, qui est à mi-chemin des stratégies curriculaires et des pressions extrascolaires, a trait *aux perceptions et aux réticences des parents vis-à-vis des grosses écoles polyvalentes*. Cela, on a pu l'observer très tôt lors de l'implantation de la réforme. Des images et des caricatures ont même duré contre l'évidence de bien des faits : on a combattu la « polyvalente » même là où sa taille ne le justifiait guère. Quoi qu'il en soit, il faudrait pouvoir mesurer l'impact de cette demande sociale en faveur d'écoles plus petites, plus « personnalisées », géographiquement plus proches, voire ne regroupant que des élèves d'un des deux cycles du secondaire. Des parents ont défendu âprement leurs jeunes adolescents et souvent obtenu des ensembles aux dimensions moins considérables, moins riches aussi, au point de rendre pratiquement impossible la mise en œuvre de la diversité préconisée par le rapport Parent[43]. Décroissance démographique aidant, attrait pour l'école privée aussi, les planificateurs du système ont tenu compte de ces pressions qui, à leur manière, confirmaient que les besoins des jeunes de 12 à 14 ans étaient sans doute plus du côté de la stabilité et du sentiment d'appartenance à un milieu à taille humaine qu'à l'exploration de la diversité dans un vaste ensemble polyvalent. Du même coup, elles confirmaient que l'anonymat d'un milieu qui n'appartient à personne n'est pas, aux yeux d'un grand nombre de gens, un juste prix à payer pour la variété du menu des options.

4.3.2 La transformation des encadrements de système

L'autre série de facteurs à retenir est de l'ordre de la transformation des encadrements de système. Il ne s'agit pas, ici, de facteurs formellement pédagogiques, encore que leurs effets pédagogiques aient été souvent singulièrement déterminants.

Ainsi en est-il, premièrement, de *l'évolution des effectifs du secondaire* qui, comme on l'a illustré dans le chapitre deuxième, ont subi une importante décroissance. Après avoir connu, jusqu'en 1972-1973, une hausse sans précédent de son effectif scolaire de niveau secondaire, le Québec le voit passer de 720 727 élèves en 1972-1973 à 457 477 en 1986-1987, soit une baisse de 36,5% en 14 ans. Nous nous retrouvons en 1986-1987 avec un effectif à peu près équivalent à celui de 1965 (464 809). Le fait est majeur, parce que la gestion d'une décroissance commande des ajustements, parfois des expédients, dont les effets peuvent être importants. Regroupement d'effectifs, réorganisation des locaux et des équipements, répartition géographique, rationalisation des services, réaffectations de personnels : tout cela contraste singulièrement avec les perspectives de développement des années 60. Il n'est pas jusqu'au concept même d'école polyvalente qui, en certains milieux plus durement touchés, n'a pas eu à composer avec les impératifs des nouveaux nombres. En contexte de décroissance, surtout dans les systèmes fortement normalisés, les marges de manœuvre sont forcément étroites. Les écoles secondaires ont dû vivre avec cela au cours des dernières années.

En deuxième lieu et à la manière d'un puisssant renforcement des défis de la décroissance des effectifs, il faut souligner *l'impact considérable des compressions budgétaires des années 80*. Sans doute une diminution d'effectifs doit-elle logiquement entraîner une diminution de ressources : les payeurs de taxe comprennent cela spontanément. Mais la gestion de la décroissance des effectifs a dû se faire et continue de se faire dans un contexte budgétaire qui rend cette gestion encore plus difficile ; en effet, en même temps qu'il faut diminuer le régime de la machine, il faut aussi faire proportionnellement plus avec moins. Il en résulte des tiraillements de système dont on a facilement une vue bien abstraite à l'extérieur des écoles. Contraintes et obsessions des coûts, coupures sèches de services, arrangements pédagogiquement discutables, solutions de fortune ont été la denrée quotidienne de bien des écoles et drainé vers une « gestion de guerre » des énergies que les préoccupations pédagogiques n'ont pas toujours récupérées autrement. Bien des créativités s'y sont développées aussi, il faut le dire, et bien des recentrages sur l'essentiel s'y sont opérés. Mais ceux et celles qui évoquent nostalgiquement toutes les mesures d'encadrement, de tutorat, d'aide à l'orientation et autres services d'appoint prévus par les commissaires doivent chercher du côté de l'évolution budgétaire une partie des réponses à leurs interrogations.

Troisièmement, il faut prendre acte de *la « taylorisation[44] » des tâches éducatives*, comme aussi des climats socio-émotifs survoltés qui en ont périodiquement marqué la négociation et l'évolution. La chose mérite d'autant plus d'être notée que, à cet égard, le rapport Parent semble évoluer dans un autre univers ; en un sens, on peut même dire que les commissaires n'avaient pas vu venir la syndicalisation des « travailleurs de l'enseignement » et l'ensemble de ses effets, les mieux fondés comme les plus discutables. L'angle sous lequel ces effets doivent surtout être considérés dans le genre de relecture auquel se livre le présent rapport, c'est sans doute celui de la spécialisation et du cloisonnement des tâches et de la complexification de leurs règles de gestion. Caractère détaillé des conventions de travail, tensions entre critères de compé-

43. Voir, à ce sujet : CSE, *Les diverses formes de regroupement des élèves au premier cycle du secondaire*, Québec, 1985.

44. La taylorisation — « application du taylorisme » écrit *Le Petit Robert* — est une méthode d'organisation technique du travail qui suppose, entre autres choses, la spécialisation et la fragmentation des tâches.

tence et critères d'ancienneté, appartenance à des champs de compétence relativement étanches, mécanismes de « bumping », ambiguïtés sur la définition concrète des tâches autres que l'enseignement proprement dit : les écoles et les enseignants eux-mêmes ont dû vivre avec des encadrements dont la lourdeur n'était pas toujours évidemment exigée par la valorisation de la profession et la protection légitime de ses membres.

Par rapport à la constitution de milieux éducatifs polyvalents, souples et dynamiques comme ceux qu'évoquaient les commissaires, le découpage minutieux des tâches et la complexité des règles convenues ont eu des effets de freinage et de contrainte qui ne comptent pas pour peu dans le sentiment souvent exprimé que l'école secondaire échappe à ses propres agents. De toute façon, pour qui veut comprendre le fonctionnement de l'école secondaire actuelle, il est impossible de ne pas voir dans l'évolution de la fonction concrète d'enseignement une des clefs majeures d'interprétation.

Un quatrième facteur d'explication doit être retenu : *la centralisation et la formalisation des processus de pratiquement toutes les dimensions de la vie scolaire*. On vient de mentionner les conventions collectives comme étant un important encadrement. Il faut, plus largement, souligner le caractère fortement centralisé de l'ensemble de la gestion du système. Régime pédagogique, instructions de tous ordres, règles budgétaires, contrôles administratifs : c'est de tous les côtés que la vie scolaire est encadrée centralement. Même l'exercice de la responsabilité des commissaires élus a été considérablement limité par la réduction de leur assiette fiscale propre. Avec les années, à la faveur de l'informatisation et sous la contrainte des restrictions budgétaires, les processus se sont précisés, affinés, sophistiqués. Tant et si bien qu'on est loin aujourd'hui de la possibilité même de recourir à quelque « réserve glissée dans la manche de son manteau ». On a bien vu récemment s'accroître la transférabilité des postes budgétaires, mais cela ne change pas la précision des techniques de délimitation du nombre de postes, de formation des groupes d'élèves, de calcul d'indices de toutes sortes. Le réseau scolaire est actuellement géré de manière serrée, selon des normes qui veulent assurer à la fois l'équité et le contrôle de l'évolution des dépenses. Tout propos sur l'école secondaire devient éthéré et franchement faux, s'il ne tient pas compte de cette formalisation des processus.

Cette formalisation ne s'est d'ailleurs pas limitée aux questions budgétaires et administratives. Sur le plan pédagogique même, on a aussi assisté à une précision croissante des cadres de fonctionnement. Deux exemples suffiront à illustrer cette tendance : la dernière mouture des programmes d'études et les procédés d'évaluation des apprentissages. Bâtis autour d'objectifs savamment sériés en objectifs de divers niveaux et de divers types, les nouveaux programmes traduisent un effort sans précédent de formalisation et de rationalisation ; on comprend aisément que de nombreuses voix en souhaitent maintenant une présentation simplifiée. Quant à l'évaluation, elle a suivi la même évolution et donne maintenant lieu à des opérations souvent complexes qui se traduisent jusque dans la facture des bulletins remis aux parents des élèves. Il est sûr que l'école secondaire doit actuellement vivre quotidiennement à l'intérieur d'encadrements précis, uniformes, souvent rigides, qui commandent la gestion de ses pratiques et circonscrivent son champ d'initiative. En regard des propos des commissaires qui souhaitaient expérimentation et innovation, cela mérite réflexion.

En cinquième lieu, il faut mentionner *l'évolution de la régionalisation*. Le mot même de « régionalisation » évoque assez spontanément l'« opération 55 », qui était d'ailleurs amorcée dès avant la fin des travaux de la commission Parent. Il rappelle l'implantation de l'école secondaire polyvalente, laquelle exigeait évidemment qu'on regroupe les élèves dans des ensembles que les commissions scolaires locales ne pouvaient pas constituer. Tout cela est encore présent à bien des mémoires, avec les grandeurs et les misères liées à ce genre de grand dérangement géographique et social. Par contre, ce que l'on voit moins, c'est la progression récente du mouvement inverse : les commissions scolaires s'intègrent maintenant de plus en plus et ce sont les commissions scolaires locales qui reprennent en charge l'organisation de l'enseignement secondaire.

Bien sûr, l'évolution du contenu même de l'école secondaire, telles son homogénéisation ou l'évolution de sa « polyvalence », a rendu possible ce mouvement de « dérégionalisation ». Mais on doit aussi constater que ce mouvement a lui-même des effets sur l'école secondaire et sur les services qu'elle peut offrir, surtout en période de décroissance des effectifs. On note déjà ici et là, par exemple, que l'on peut favoriser plus efficacement le sentiment d'appartenance, les liens avec la communauté environnante, l'articulation entre le primaire et le secondaire. En revanche, on note aussi des difficultés plus grandes à maintenir la qualité et la variété des services, notamment le soutien de conseillers pédagogiques et, plus globalement, la mise à profit de l'expérience régionale acquise au cours des années. Cela devra de plus en plus faire l'objet d'analyses circonstanciées. Il faut d'ores et déjà en faire état,

car cette évolution joue à la manière d'un renforcement d'autres tendances déjà observées et permet de mieux saisir l'évolution de l'école secondaire depuis le dépôt du rapport Parent.

4.3.3 Des facteurs liés à l'évolution de la société

Au-delà du curriculum et des divers encadrements de l'école secondaire, des facteurs plus globaux d'évolution sociétale doivent aussi être pris en considération. Ils recèlent finalement peut-être la source de ce qui distingue le plus l'école secondaire d'aujourd'hui de celle dont le rapport Parent avait dessiné les contours. Ils indiquent sûrement où chercher les points de repère d'une compréhension actualisée de ce qui se passe à l'école secondaire.

En premier lieu, il faut dire quelque chose des adolescents eux-mêmes. *Les valeurs et les comportements des élèves ont grandement évolué* depuis vingt-cinq ans. Alors que les commissaires s'étaient référés aux valeurs et aux comportements promus et vécus dans les collèges classiques, les élèves du début des années 70 n'ont pas tardé à s'en éloigner, sous l'influence des grands mouvements de la « contre-culture », de la contestation étudiante et de l'expérimentation d'un système scolaire qui ne répondait pas toujours à leurs besoins profonds. Il en est résulté, chez un grand nombre, un sentiment de malaise qui leur enlevait l'intérêt, la motivation et l'engagement et qui les incitait parfois à abandonner.

Depuis, la mentalité et les comportements des élèves ont à nouveau changé. Les témoignages sont unanimes et l'observation quotidienne le révèle : les élèves du secondaire sont maintenant bien différents de ceux des années 60. Cette perception globale est difficile à prouver et, de toutes façons, la preuve ne saurait tenir en quelques lignes. Pourtant, le fait est massif et fondamental. Les adolescents qui fréquentent l'école secondaire d'aujourd'hui sont très différents de leurs aînés. Ils ne sentent pas les choses de la même façon, ils n'apprennent plus de la même façon, ils ne voient pas l'avenir dans les mêmes perspectives, ils ne trouvent pas les mêmes choses importantes, ils n'écoutent pas la même musique et leur expérience familiale est souvent à cent lieues de ce qu'on observait il y a vingt-cinq ans. À la fois enfants de l'abondance et de la crise économique, de la libéralisation des mœurs et de la peur du SIDA, de la créativité et du retour aux valeurs sûres, de l'électronique et de l'écologie, de la violence en image et des médecines douces, des rêves nationalistes et de la pluriethnicité, de l'exaltation de la performance et de l'angoisse devant l'avenir, les élèves du secondaire constituent une population que l'on connaît encore mal et qu'il serait téméraire de tenter de décrire ici. Mais il n'est pas possible de comprendre l'évolution de l'école secondaire sans tenir compte de l'évolution de ses premiers acteurs, les adolescents qui la fréquentent.

Deuxièmement, *le personnel enseignant et les autres agents de l'école secondaire ont aussi beaucoup changé*. Ils ont mûri et ont acquis une évidente maîtrise de leur métier. C'est là un gain net. Bon nombre sont aussi aux prises avec les lassitudes et les remises en cause du « mitan » de la carrière et de la vie. Et cela est plus problématique.

Alors que l'école secondaire du rapport Parent s'est édifiée dans un climat de jeunesse, souvent d'essais et d'erreurs, avec des enseignants parfois à peine plus âgés que leurs élèves, l'école secondaire actuelle apparaît comme un milieu singulièrement assagi, sillonné par de nombreuses « têtes poivre et sel ». On a beaucoup parlé de vieillissement des personnels et même des épidémies de déprime et de « burn-out » qui ont fauché certains d'entre eux. Mais un fait demeure, démographique pour ainsi dire : la différence d'âge entre élèves et enseignants est allée en s'accroissant et ce n'est que dans quelques années que l'embauche de nouveaux enseignants fera sentir ses effets. Le décalage d'âge de plus en plus prononcé entraîne souvent une distance sur le plan de la culture et de la mentalité, qui brouille la communication et marque indéniablement le type de rapports qui peuvent s'établir entre élèves et enseignants, au sein de l'école.

De plus, des changements importants se sont produits dans l'image que la population se fait des enseignants, voire de l'estime qu'elle leur voue. Ici comme ailleurs, on note même une certaine dévalorisation de la fonction enseignante. Les gouvernements y ont sûrement été pour quelque chose, surtout au moment des affrontements les plus dramatiques. Mais, plus globalement, l'opinion publique a facilement tendance à attribuer aux enseignants les déboires de l'école secondaire et à leur reprocher des conditions d'emploi qu'elle considère privilégiées par rapport à la précarité qui prévaut ailleurs que dans le secteur des services publics. Elle sait aussi de mieux en mieux que, par des effets de système insuffisamment maîtrisés, les sciences de l'éducation sont loin de recruter les sujets les plus forts. Tout cela reflue sur la perception courante de la profession enseignante et affecte l'image que les élèves eux-mêmes peuvent se faire des enseignants. Il n'est pas étonnant que de grands organismes internationaux comme l'UNESCO et l'OCDE fassent actuellement de la valorisation sociale de la fonction enseignante un enjeu du progrès de la qualité de l'éducation. Pour l'exercice auquel nous nous livrons ici, cela n'est pas sans signification, car il se pourrait bien qu'un important facteur explicatif du présent réside justement dans le changement du rapport d'estime et de confiance sur lequel avaient misé les

commissaires eux-mêmes et dont avaient bénéficié les responsables de la réforme.

Troisièmement, et à la manière d'un environnement global et particulièrement déterminant, il faut mentionner *le contexte économique nouveau* et les conséquences qui en découlent pour les structures du marché de l'emploi. En effet, la crise économique des années 80 a laissé des traces profondes, notamment un taux élevé de chômage dont les experts ne prévoient pas la résorption prochaine. Les entreprises et les gouvernements ont été forcés de rationaliser leurs opérations et de réduire leurs personnels, tant et si bien que le marché de l'emploi a connu lui aussi une véritable crise dans la plupart des secteurs de l'activité économique. À la faveur de cette crise, des transformations économiques se sont opérées, dont on commence à voir l'ampleur et à saisir toutes les retombées pour le système d'éducation. Mondialisation des marchés, concurrence internationale, transformations techniques accélérées, émergence de nouveaux modèles de gestion, instabilité et exigences croissantes du marché de l'emploi : tout cela fait appel à des formations de base plus riches, à des compétences techniques plus poussées, à des habiletés de communication, d'initiative et de responsabilité dont on ne parlait pas couramment il y vingt-cinq ans[45]. Plus même, non seulement l'entrée sur le marché du travail s'est-elle rétrécie, encore se fait-elle maintenant dans la perspective de carrières multiples ou, à tout le moins, de formation continue ou de recyclage. Les commissaires ne pouvaient forcément pas réfléchir en fonction d'un tel type de société.

Tout indique que ce contexte économique nouveau influence déjà le comportement des élèves et, plus généralement, les pratiques de l'école secondaire. La hausse chronique du chômage a incité de plus en plus de jeunes à poursuivre leurs études au-delà du niveau initialement prévu, c'est-à-dire à ajouter des études collégiales à celles du secondaire, ou des études universitaires à celles du collégial. Par la force des choses, les jeunes du secondaire vivent maintenant à l'heure du virage technologique, de l'entrepreneurship et de la concurrence commerciale internationale. Et nombreux sont ceux qui, n'ayant pas voulu ou pu le comprendre une première fois, reviennent à l'école pour y combler des lacunes que le marché du travail leur pointe du doigt brutalement, impitoyablement.

Ce que suggèrent ces analyses sommaires, c'est que, entre l'école secondaire du rapport Parent et celle d'aujourd'hui, il y a des différences qui ne s'expliquent pas comme s'il s'agissait seulement d'abandons ou de déviations par rapport au projet initial. C'est plutôt que le monde a changé, que notre société a changé sur les plans culturel, social et économique, comme aussi sur le plan des valeurs. L'école secondaire actuelle est le résultat et le reflet de tous ces dynamismes et de toutes ces tendances qui l'ont travaillée, de l'intérieur comme de l'extérieur.

4.4 Des enjeux d'avenir

Aussi bien la problématique de la situation actuelle que les exigences d'un futur immédiat amèneront les agents du monde de l'éducation à réfléchir et à intervenir sur des questions majeures concernant l'école secondaire. Il y a là un certain nombre de défis prévisibles, pour les années à venir, qui pourraient encore modifier le visage de l'école secondaire proposée par le rapport Parent. Certains s'annoncent déjà.

4.4.1 Des besoins de diversification

Un premier défi se précise actuellement de plus en plus clairement : celui d'un traitement renouvelé de la diversité, aussi bien dans le curriculum lui-même que dans la pédagogie.

On l'a vu, le rapport Parent avait prévu d'importantes sources de diversification de la formation au secondaire, notamment la polyvalence, la formule des voies et le jeu des options. Or, pour des raisons déjà évoquées, ce n'est pas du tout dans ce sens que s'est développé l'enseignement secondaire. Bien au contraire, c'est vers une homogénéisation très poussée qu'on s'est plutôt orienté; il s'en trouve même actuellement pour souhaiter un curriculum du secondaire tout à fait commun. L'école secondaire québécoise a ainsi développé un modèle de caractère finalement assez monolithique. Tous les élèves ont été pratiquement amenés à suivre les mêmes programmes et les mêmes cours : alors que la commission Parent prévoyait que les options occuperaient environ 50 % du curriculum du secondaire, le régime pédagogique de 1981 leur allouait une portion de 13,5 %. De plus, les exigences des collèges transforment même certaines options en préalables ou conditions d'accès à certains programmes, particulièrement en sciences de la nature.

À l'heure d'une fréquentation de masse observée et voulue, cette homogénéisation poussée n'est pas sans soulever de sérieux problèmes. Ce n'est donc pas sans raison qu'on voit actuellement se développer de multiples stratégies de diversification dans le réseau public comme dans les écoles privées, qui ont toutes en commun d'essayer de surmonter une uniformité qui ne peut évidemment pas convenir à chacun. Cheminements particuliers, projets « alternatifs », écoles internationales en sont autant de manifestations. Tout se passe comme si, autour d'un noyau commun considéré comme la norme, émergeaient toutes sortes d'initiatives destinées à en contrer les effets pervers, parfois

45. CSE, *Le Perfectionnement de la main-d'œuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1987, pp. 5-13.

aussi à les « contourner ». Ces faits sont symptomatiques et indiquent d'eux-mêmes que, au cours des prochaines années, l'école secondaire aura à redéfinir son approche de la diversité, sous peine de devoir consentir à certains éclatements ou, à tout le moins, au foisonnement d'une diversification officieuse, anarchique ou réservée à certains groupes.

Ce traitement renouvelé de la diversité pourrait s'opérer selon deux directions complémentaires. D'abord, on commence à percevoir, ici et là, qu'il serait souhaitable que l'école secondaire redonne une place plus importante aux options et leur fasse jouer leur véritable rôle : non pas de faire partie des critères de sélection pour l'accès aux études supérieures, mais de tenir compte de la multiplicité des intérêts et des aptitudes de clientèles elles-mêmes diversifiées. En contexte de fréquentation de masse, l'école secondaire se doit, au second cycle notamment, de varier davantage son « menu », d'équilibrer les différentes filières, de permettre une orientation progressive et de diversifier les champs de formation, tous les élèves ne pouvant se sentir à l'aise dans un curriculum devenu singulièrement homogène. C'est dans cette perspective que le Conseil a déjà recommandé « d'accélérer la diversification des contenus de formation offerts au deuxième cycle, notamment par le développement de cours à option dans un ensemble plus varié de domaines et par l'établissement de cours plus avancés dans les matières obligatoires[46] ». Encore faudra-t-il qu'on poursuive, en même temps, la remise en question des préalables exigés par l'enseignement collégial.

Cet équilibre du curriculum, que des systèmes aussi différents que ceux du Japon et des États-Unis cherchent actuellement aussi à définir, devra s'accompagner d'une forme complémentaire de diversification : la diversification de la pédagogie. Cela est capital, car rien ne permet de prévoir qu'on ira très loin ici dans la diversification du curriculum lui-même. C'est dire que la différence devra pouvoir prendre forme dans les approches pédagogiques elles-mêmes. À cet égard, il est intéressant d'observer que la réforme française qui a donné naissance au « collège unique » — l'équivalent des quatre premières années du secondaire — a aussi produit le mouvement de la « pédagogie différenciée », une sorte de contrepoids — ou mieux : une condition de réalisation — à une homogénéisation plus poussée des contenus de formation[47]. Il pourrait y avoir là les bases d'une gestion plus saine, plus réaliste et plus efficace, plus équitable aussi, du mouvement d'uniformisation du curriculum du secondaire.

4.4.2 L'évolution de la formation professionnelle

Le plan d'action de 1986 relatif à la formation professionnelle au secondaire, dont la mise en application se réalise actuellement, marque l'aboutissement d'une évolution majeure qui pourrait bien elle-même susciter des changements beaucoup plus importants que ne le laissaient présager le format et la teneur du document ministériel.

Dans ses avis sur le sujet, le Conseil a eu l'occasion de s'exprimer longuement sur le contenu des projets de réforme, de même que sur leurs « effets de système » possibles[48]. Évolution incertaine du nombre d'inscriptions, affranchissement accru par rapport au régime pédagogique de base, nouveaux déterminants découlant de la « carte des enseignements », harmonisation jeunes-adultes, articulation entre le secondaire et le collégial, attraction vers le collégial : voilà autant d'enjeux déjà identifiés — les faits semblent bien confirmer ce qui était pressenti —, à commencer par la mise sur pied d'écoles spécifiquement vouées à la formation professionnelle. Ce n'est pas le lieu de reprendre ici ces analyses toutes récentes. Mais, dans la perspective d'une relecture du rapport Parent, il est certain que le dossier de la formation professionnelle ne peut que revêtir une signification toute particulière, justement parce qu'il a pratiquement absorbé tout le contenu du concept de « polyvalence ».

Il faut bien le dire, ce n'est pas dans le sens prévu par les commissaires que ce dossier a évolué et ce n'est pas davantage dans ce sens qu'il évoluera vraisemblablement au cours des années. En effet, il s'est développé une spécificité de la formation professionnelle par rapport à la scolarité obligatoire dont on ne peut guère envisager le renversement à court terme. Pas plus, d'ailleurs, qu'on peut prévoir une chute de la demande pour des formations de base plus riches et plus denses et pour des reports des seuils d'accès aux filières conduisant au marché du travail. Cela étant dit, tous les effets pédagogiques et organisationnels de la réforme ne seront pas automatiquement gérés pour autant : on n'a pas fini de les identifier et leur prise en compte exigera beaucoup des personnes et des structures. Le Conseil tient seulement à le souligner ici, à la manière d'un défi de taille des années à venir.

46. CSE, *Le deuxième cycle du secondaire...*, p. 31.

47. Jacques de Lorimier, *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de système et pédagogie différenciée*, Québec, CSE, 1987.

48. CSE, *L'Avenir de la formation professionnelle au secondaire*, Québec, 1986, pp. 17-23 ; *Une autre étape pour la formation professionnelle au secondaire : projets d'amendements au régime pédagogique*, Québec, 1987, pp. 20-22.

4.4.3 L'émergence de dynamiques institutionnelles

Certes, une école publique, commune et accessible à tous doit-elle comporter des objectifs fondamentaux, identiques pour tous. Mais chaque école — et ce, au nom de l'égalisation des chances et de la démocratisation de l'enseignement comme au nom de l'efficacité — se doit aussi de prendre en charge la diversité des élèves, de tenir compte de la disparité des caractéristiques et des besoins de sa population et de chercher à répondre aux aspirations d'une formation de qualité pour tous. C'est là un défi majeur, qui nous renvoie aux dynamiques d'établissement.

Cette adaptation aux caractéristiques des effectifs scolaires et cette recherche de la qualité pour tous, chaque école secondaire ne peut les réaliser qu'en misant sur le dynamisme de ses ressources internes, qu'en inventant des formules, qu'en mettant sur pied des projets qui répondent aux besoins du milieu. Pour y parvenir, il lui faut mettre à profit et conjuguer toutes les compétences, aussi bien en pédagogie qu'en organisation et en gestion, s'appuyer sur un engagement professionnel qui vise la réussite éducative et compter sur une culture organisationnelle vivante et bien enracinée[49].

Très souvent, on se repose sur la seule relation pédagogique en classe pour répondre adéquatement à tous les besoins issus de la diversité des groupes. Or, des études internationales, tout comme une observation de la pratique locale montrent qu'il est illusoire et irréaliste, surtout au secondaire, de tout faire reposer sur la relation pédagogique[50]. Par ailleurs, il est possible actuellement de voir émerger quantité d'initiatives qui révèlent cette dynamique institutionnelle. Qu'il s'agisse, par exemple, de répondre aux besoins linguistiques des nouveaux immigrés, de favoriser l'appartenance des élèves à l'établissement ou de tenir compte des aspirations des élèves doués, certaines écoles secondaires expérimentent des formules particulières. Il est important que les écoles secondaires profitent ainsi de leur marge de manoeuvre pour manifester leur dynamisme et leur sens de l'innovation et de l'adaptation. Dans ce contexte, l'implantation des cheminements particuliers vient fournir un cadre qui ouvre aussi de larges possibilités.

S'il importe que le projet d'établissement vise à mieux adapter les services proprement pédagogiques, il ne devrait pas pour autant négliger le climat de l'école, trop souvent considéré comme apathique et démotivant. Le projet d'établissement pourrait également se préoccuper de la vie étudiante en dehors des cours proprement dits, afin de réaliser l'objectif global de faire de l'école un lieu dynamique stimulant et même captivant. Le projet d'établissement devrait, sur ce point, être intégrateur, c'est-à-dire englober dans une perspective éducative ces deux volets de l'activité scolaire — les cours et les activités parascolaires —, que trop souvent on tend à dissocier. Dans un avis récent, le Conseil attire l'attention sur le rôle essentiel des activités parascolaires en vue de créer un milieu de vie attrayant et enrichissant ; il rappelle que ces activités peuvent contribuer au développement intégral et à la valorisation des élèves ; il insiste aussi sur le fait que ces activités peuvent répondre aux intérêts des élèves et s'articuler aux activités proprement pédagogiques[51].

La recherche et la pratique découvrent de plus en plus que le rôle de l'établissement et de sa dynamique interne est beaucoup plus déterminant qu'on a pu le croire, souvent beaucoup plus que les facteurs socio-économiques ou même que les ressources disponibles. Des établissements feraient mieux que d'autres, en raison de la clarté de leurs objectifs et de leurs pratiques, de l'engagement cohérent de leurs agents, de la participation active des parents de leurs élèves, de la qualité de leur climat, de la vitalité de leur organisation pédagogique et parascolaire, de la volonté commune d'agir qui les anime. Cette dynamique d'établissement n'est donc pas une réalité éthérée. Elle a de multiples points d'ancrage concrets ; et l'expérience montre effectivement qu'un établissement a de multiples objets sur lesquels il peut avoir prise. C'est cette dynamique interne qui permet à un établissement, par exemple, de préciser, traduire et colorer les finalités éducatives proposées pour l'ensemble du système, de créer le climat dans lequel se déroule la vie quotidienne, d'organiser localement et parfois d'une façon inédite les éléments du curriculum commun, de définir des approches pédagogiques particulières, d'accueillir d'une manière originale la participation des parents, d'exercer des modes de gestion et de supervision pédagogique qui permettent l'action créatrice et réussissent à rassembler plutôt qu'à diviser, d'aménager avec le milieu extra scolaire des rapports de collaboration, voire de solidarité dans la poursuite d'objectifs éducatifs communs.

C'est évidemment à tous les niveaux du système d'éducation que la dynamique d'établissement apparaît comme un défi d'avenir. Ce n'est toutefois pas sans raisons qu'elle est évoquée ici au sujet de l'école secondaire. C'est que, peut-être plus que les établissements d'autres niveaux, l'école secondaire doit for-

49. Voir, à ce sujet : CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, p. 14.

50. OCDE, *L'Enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris, 1983, pp. 61-63.

51. CSE, *Le Parascolaire, un atout pour relever le défi éducatif*, Québec, 1988, chapitre 3.

ger son identité à travers une organisation particulièrement morcelée (enseignement disciplinaire, groupements variables, horaires contraignants, absence de « programmes », etc.). Et elle doit vivre cela avec des adolescents qui sont à un âge où les besoins d'intégration, d'identification, d'orientation et d'appartenance, voire les besoins d'apprentissage, sont souvent ressentis dans un contexte émotif peu assuré, fragile même. Dans le cas de l'école secondaire, il y a une nécessité vitale que la dynamique institutionnelle donne vie à un milieu qui, sans elle, ne serait pas un milieu.

4.4.4 L'orientation des élèves

Tout au long de ce rapport, on voit poindre la question de l'orientation des jeunes dans le système scolaire ; que ce soit par le moyen des étapes officielles qui exigent des choix, que ce soit à travers des indices révélant les problèmes découlant d'une orientation précaire — transferts, abandons, échecs, démotivation — ou que ce soit par des témoignages révélant l'incertitude, l'ambivalence et même la confusion de beaucoup de jeunes par rapport à leur orientation.

Dans le système actuel, on s'attend à ce que les élèves aient arrêté, vers la troisième année du secondaire, les grandes lignes de leur orientation professionnelle. Pourtant, beaucoup d'entre eux, pour diverses raisons, s'engagent sérieusement dans ce processus plus tard que le système ne le prévoit. Actuellement, les choix d'orientation ne s'effectuent souvent, en réalité, qu'à la fin du secondaire, voire au collégial, parfois même au premier cycle universitaire. L'observation révèle aussi que, chez beaucoup de jeunes, la préoccupation des choix « d'orientation » ne s'impose vraiment que lorsque le système scolaire les oblige à faire des choix « d'options ». En effet, la transformation des options du second cycle du secondaire en critères de sélection pour certaines filières d'études supérieures contraint alors les élèves à prendre des décisions « prudentes », c'est-à-dire à se garder le plus de portes ouvertes, plutôt qu'en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes.

La commission Parent estimait que le processus d'orientation devait commencer dès le début du secondaire en invitant les élèves à explorer les divers champs de connaissances et à expérimenter leurs habiletés ; qu'il devait se poursuivre en invitant les élèves à faire des choix graduels et en procédant par essai et erreur sur des choix de cours, avant de passer aux grands choix de profession. Son intention était de placer les élèves dans des situations où ils avaient graduellement à se définir, sans qu'une erreur ne devienne catastrophique. Les choses ont bien changé, mais il demeure que le processus d'orientation ne devrait pas survenir de façon trop brusque et obliger à faire des choix irréversibles. Ce devrait être un processus graduel amenant à faire des choix sur des éléments partiels et le moins possible déterminé par des contraintes purement extérieures.

La question de l'orientation ne se pose évidemment pas seulement au secondaire ; on la retrouve, massive, à l'enseignement supérieur et même à l'éducation des adultes. Si on doit la mentionner ici, c'est surtout en raison de ce que, au secondaire, trop d'élèves la subissent en étant parfois bien peu conscients de tous les enjeux, le système décidant parfois finalement pour eux. Lors de la vaste enquête qu'il a menée pour la préparation de son rapport annuel 1984-1985[52], le Conseil s'est d'ailleurs fait répéter avec insistance par les élèves qu'un des besoins et des problèmes les plus aigus a trait à l'orientation scolaire et professionnelle des individus. Même constatation et même insistance enregistrées à l'occasion des rencontres qui ont alimenté l'élaboration de son avis sur le deuxième cycle du secondaire[53]. Un nombre important d'élèves du secondaire et d'étudiants du collégial et de l'université — rétrospectivement, ceux-ci remontent fréquemment, à ce sujet, aux temps de leurs études secondaires — attribuent leurs échecs et leurs piétinements au fait qu'ils se sont mal ou peu lucidement orientés dans le choix de leurs secteurs d'études.

L'orientation est un enjeu qui, par-delà les activités et les services qui y sont spécifiquement consacrés, engage l'ensemble du fonctionnement et des pratiques du système, au premier chef le niveau des exigences proposées, la vérité des évaluations mises en œuvre, le choix des cours à option. On ne progressera pas dans la poursuite de meilleurs niveaux de scolarisation et de qualification, si on ne relie pas les moyens mis en place à leur impact sur une orientation plus stimulante et plus efficace des élèves[54].

4.4.5 L'accès au pluralisme

L'école secondaire, plus peut-être que les établissements des autres ordres d'enseignement, sera particulièrement mise au défi par l'émergence de la pluralité dans la société québécoise. Comme le Conseil l'a récemment souligné[55], c'est sous l'ensemble des aspects de son évolution que le Québec devient de plus en plus visiblement une société plurielle.

Les écoles secondaires vivent de plus en plus dans ce contexte nouveau de pluralité. Elles sont même souvent en première ligne, et pas seulement à Montréal où la pluralité ethnique est plus évidente. C'est que l'école est toujours un des premiers lieux où s'expli-

52. CSE, *Apprendre pour de vrai*..., pp. 27-39.

53. CSE, *Le deuxième cycle du secondaire*..., pp. 21 ss.

54. Le rapport annuel 1988-1989 du Conseil portera sur les dispositifs de sélection et d'orientation dans le système d'éducation.

55. Voir : CSE, *L'Éducation aujourd'hui : Une société en changement, des besoins en émergence*, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, pp. 35 ss. ; *Les Défis éducatifs de la pluralité*, Québec, 1987.

citent et se transmettent les valeurs d'une société. C'est aussi qu'elle est le lieu où se vivent généralement à la fois les premières expériences de la diversité sociale et les premières réponses aux appels de cette diversité. Cette expérience — qui est finalement celle de son identité et de l'ouverture à l'autre — se vit plus intensément et plus ouvertement à l'école secondaire. En effet, les adolescents s'y trouvent alors en pleine phase de recherche de leur identité personnelle et collective. Leur besoin d'affirmation se traduit souvent par le rejet et le refus de ce qui n'est pas conforme aux valeurs et aux normes de leur groupe. Et cette réaction peut être d'autant plus disproportionnée que les adolescents manquent eux-mêmes d'assurance devant ce double défi de la définition de leur identité et de l'expérience de l'altérité qui les confronte quotidiennement. Il demeure difficile, pour eux, de mener simultanément cette double démarche qui consiste, d'une part, à développer leur identité en se référant à leur histoire, leurs traditions, leurs valeurs et leurs institutions et, d'autre part, à comprendre et à accueillir le fait que d'autres vivent selon d'autres coutumes et d'autres valeurs. Et cela est vrai, bien que de manière différente, aussi bien pour ceux qui appartiennent à la société d'accueil que pour les nouveaux arrivants. Pouvoir fonctionner positivement dans une situation de diversité exige ainsi de tous les individus une aptitude croissante à saisir et à comprendre les différences : il y a là un énorme défi éducatif pour les éducateurs en particulier.

Ce n'est donc pas par hasard que, au Québec comme ailleurs, les discussions sur l'intégration de la pluralité, voire les affrontements entre les groupes composant la société, pointent l'école secondaire comme un lieu particulièrement sensible et stratégique : l'histoire scolaire, ancienne et récente, du Québec et d'autres provinces canadiennes le montre à l'évidence. Toute analyse de l'école secondaire actuelle qui n'en prendrait pas acte passerait à côté de quelque chose d'essentiel. La pluralité, en tous ses sens, devient un phénomène inéluctable avec lequel l'école secondaire, tout particulièrement, devra vivre dans l'avenir.

L'expérience de la pluralité met quotidiennement à l'épreuve l'école, ses programmes, sa pédagogie. L'école secondaire n'aura pas le choix : il lui faudra reconnaître et assumer les différences, s'interroger sur leurs répercussions, ajuster son organisation, voire ses démarches pédagogiques. Il semble bien qu'elle devra favoriser, tant auprès des personnels que chez les élèves eux-mêmes, le passage d'une conscience de la pluralité à l'acceptation de la diversité et de l'altérité. Il y aura là, pour une école secondaire qui rejoint sans distinction tous les jeunes d'une génération, un enjeu important et un défi de taille.

4.4.6 Une pédagogie renouvelée

Le sixième défi des prochaines années, au secondaire, pourrait bien être celui de la réforme de la pédagogie, dans le sens où l'avait recommandé la commission Parent, soit le développement d'une pédagogie active centrée sur la personne qui apprend. Les chapitres premier et troisième ont déjà abondamment fait référence à cet objectif des commissaires et en ont décrit les principales caractéristiques. Relever ce défi pédagogique représente, sans aucun doute, un moyen sûr pour renouveler la motivation, améliorer le niveau des apprentissages, diminuer les abandons et accroître la proportion de ceux qui réussissent à obtenir leur diplôme.

Les années à venir semblent offrir les conditions propices à un tel renouveau. Premièrement, les acteurs de l'éducation sont davantage conscients qu'il faut améliorer la qualité de l'éducation, en intervenant autant sur les conditions de l'enseignement que sur les moyens d'apprentissage. Deuxièmement, l'évolution de l'école secondaire, au regard du curriculum, de l'encadrement des élèves et de la polyvalence des enseignants, devrait faciliter une plus grande insistance du côté de la pédagogie. Troisièmement, au cours des prochaines années, on assistera au renouvellement d'une proportion importante du corps enseignant, ce qui offre l'occasion de bien préparer et de bien former pédagogiquement la nouvelle génération. Quatrièmement, les facultés et départements d'éducation semblent devenir plus conscients de leur rôle par rapport à cet objectif d'ordre pédagogique.

On est aussi conscient que cette réforme de la pédagogie doit être assumée collectivement par l'équipe de l'école ; car il ne s'agit pas seulement d'un objectif individuel, mais d'un objectif d'établissement exigeant un travail en commun. Centrant davantage l'attention des enseignants sur les élèves et leurs démarches personnelles, cette pédagogie active renouvelée favoriserait, de toute évidence, un rapprochement, non seulement entre les enseignants mais aussi entre les enseignants et les élèves, et contribuerait à combler le fossé qui s'est élargi entre eux au fil des années.

* * *

Tels sont donc les défis qui apparaissent pour les années à venir ; difficiles à définir avec précision, on reconnaît tout de même d'emblée qu'ils seront importants. Ils relancent l'école secondaire sur la piste d'une école plus « polyvalente », dont l'organisation et la pédagogie se doivent de contribuer à la mise en oeuvre des grands objectifs sociaux, culturels et pédagogiques formulés par la commission Parent. De toute évidence, ces objectifs demeurent pertinents pour aujourd'hui et pour demain.

Chapitre 5
L'institut ou le cégep : une innovation majeure

De toute la réforme scolaire issue du rapport Parent, c'est la création de l'« institut » qui a manifestement constitué l'idée la plus originale. C'est même largement autour de ce nouveau venu que s'est réorganisé l'ensemble de notre système scolaire, aussi bien à l'université qu'au secondaire et même au primaire. À l'extérieur comme au Québec même, c'est d'ailleurs bien comme tel que l'institut — convenons de parler plutôt de « cégep » ou de collège, puisque ce sont les termes qui ont finalement été retenus — a été perçu et analysé[1] : niveau spécifique d'enseignement, réunissant un enseignement technique postsecondaire et deux années de passage obligé entre le secondaire et l'université, qui n'a pas vraiment son équivalent dans les systèmes occidentaux. Au moment où les cégeps viennent de fêter leur vingtième anniversaire de création, il est particulièrement intéressant de relire le dessein qu'en avaient tracé les commissaires.

Comme les autres chapitres de ce rapport, ce cinquième chapitre comprend quatre parties. Une première dégage *les intentions du rapport Parent* en ce qui a trait à l'« institut », en montrant comment ces intentions prennent racine dans une analyse à la fois sociale, culturelle et pédagogique des besoins de la société québécoise et visent à être une réponse appropriée aux problèmes décelés. La deuxième partie décrit la *situation actuelle des collèges*, du moins leurs traits les plus marquants, et souligne ce qu'ils ont conservé ou délaissé de l'idée originelle. Dans la troisième partie, on suggère un certain nombre de *facteurs permettant de comprendre* l'émergence de la figure actuelle des collèges. Enfin, dans la quatrième partie, on s'attache à identifier les *grands enjeux* autour desquels pourrait bien s'articuler le développement prévisible de l'enseignement collégial : ces enjeux ont principalement trait à l'évolution de la mission des collèges, à leurs fonctions de transition et à la spécificité de la formation fondamentale, de même qu'à la prise en charge de défis proprement pédagogiques et institutionnels.

5.1 L'idée d'« institut »

L'idée d'« institut » ne se cerne bien qu'à la lumière des problèmes qu'on voulait résoudre, du cadre de l'analyse pratiquée et du modèle organisationnel envisagé.

5.1.1 Des problèmes et des lacunes

Il ressort avec évidence des propos des commissaires que ceux-ci sont d'abord soucieux de régler un certain nombre de problèmes criants et de corriger de graves lacunes de système. Certes, l'ampleur et la profondeur des perspectives dont ils s'inspirent pour définir des solutions débordent-elles largement les aspects purement organisationnels de ces solutions. Mais c'est en faisant constamment référence à ces problèmes qu'ils ont énoncé et développé leur vaste projet. On doit en mentionner au moins cinq.

Premier problème : le caractère privé, exigu et vulnérable du cours classique[2]. Ce cours, que les commissaires jugent quelque peu suranné — en tout cas, trop étroit pour être aussi exclusif —, était pratiquement le seul canal conduisant les jeunes Québécois francophones vers les formations offertes à l'enseignement supérieur. L'obligation de passer par ces établissements privés et d'y étudier huit ans — très rarement sept — après la septième année du primaire — ou la sixième année spéciale des « jardins de l'enfance » — pour avoir accès aux professions traditionnellement les plus prestigieuses (médecine, droit, prêtrise, agronomie, etc.) était devenue manifestement inappropriée. Exiguïté du recrutement et de la réussite[3], vulnérabilité du recours systématique au bénévolat de source religieuse, valorisation quasi exclusive d'une culture philosophico-littéraire dite des « humanités » : tout cela exigeait un sérieux coup de barre, surtout au moment où la poussée démographique d'après-guerre commençait à faire affluer aux portes de l'enseignement postsecondaire des populations de plus en plus nombreuses et désireuses de poursuivre leurs études[4].

Le *deuxième* problème à résoudre avait trait à la formation offerte dans les instituts de technologie. Ces instituts, comme on le sait, offraient bien un enseignement de type postsecondaire, mais, outre que leurs finissants ne pouvaient pas vraiment accéder à l'université, leur curriculum présentait des lacunes importantes en formation générale. Tant l'enseignement des sciences de base que les enseignements de type plus

1. OCDE, *Examens des politiques nationales d'éducation : Canada*, Paris, 1976, pp. 51 ss.

2. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, tome II, n^os^ 44 et 267.

3. On semble avoir aujourd'hui oublié les énormes taux d'échec et d'abandon qui, entre la classe d'« éléments latins » et celle de « Philo II », frappait les cohortes d'étudiants des collèges classiques.

4. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 259.

général comme la langue maternelle, la langue seconde, l'histoire et la géographie, souffraient de carences importantes qui, de l'avis des commissaires, devaient être corrigées[5]. Les exigences croissantes entourant la maîtrise et l'exercice professionnel des techniques appelaient un vigoureux enrichissement des contenus et une revitalisation culturelle des environnements de formation.

Le *troisième* problème à résoudre — global, s'il en est un — concernait la nécessaire hausse générale de la scolarisation et des qualifications professionnelles de la population québécoise, en particulier dans les générations montantes. Trop de jeunes, à l'instar de leurs aînés, mais dans un contexte devenant de plus en plus exigeant, abordaient alors la vie active en étant peu, voire trop peu scolarisés et qualifiés. Tout juste préparés à des travaux d'exécution, ils étaient souvent mal rémunérés, n'ayant pas les compétences qui leur auraient permis d'accéder à des tâches de niveau intermédiaire ou à des emplois supérieurs, en particulier au sein de la population francophone.

Le *quatrième* problème identifié concerne justement les importants décalages observables entre les taux de scolarisation de la population anglophone et ceux de la population francophone. Plus même : les commissaires sont profondément préoccupés par la disparité caractérisant les cheminements des étudiants francophones et ceux des étudiants anglophones. Pour obtenir le même diplôme — par exemple, un baccalauréat en sciences —, les jeunes francophones devaient alors investir deux ou trois années de plus que leurs collègues anglophones[6]. En effet, ceux-ci pouvaient accéder à l'université dès la douzième ou treizième année, alors que le cheminement à travers le cours classique repoussait à la seizième année l'entrée à l'université. On ne saurait d'ailleurs sous-estimer l'importance qu'a prise dans le rapport Parent ce « compte à rebours » des années de scolarité basé sur la pertinence de situer à la fin de la seizième année l'obtention du premier diplôme universitaire. Une sorte d'inéquité structurelle grevait donc les cheminements des francophones vers l'université, accentuée par la nature particulière et limitée du curriculum du cours classique justement fréquenté par les francophones. Ce problème de disparité a littéralement hanté les commissaires et a servi de fondements à l'audacieuse et dérangeante solution proposée : ramener pour tous, anglophones comme francophones, l'accès à l'université après la treizième année de scolarité.

Le *cinquième* problème identifié était de l'ordre de la rationalité de l'organisation et des structures. Au début des années soixante, les ressources affectées à l'enseignement postsecondaire étaient réparties dans de multiples réseaux institutionnels parallèles : collèges classiques, instituts de technologie, établissements du ministère de l'Agriculture, écoles annexes d'hôpitaux, instituts familiaux, écoles normales, etc. Cette mosaïque de filières spécialisées et parallèles n'était évidemment pas propice à l'utilisation rationnelle des ressources, non plus qu'à l'harmonisation des cheminements de formation. La diversité du statut juridique de ces types d'établissements était également très grande, comme aussi celle du prestige social dont chacun jouissait alors. La formation postsecondaire des femmes en a écopé durement, comme l'illustre le chapitre deuxième, les femmes se retrouvant massivement et très majoritairement dans les instituts familiaux, dans les écoles normales et les écoles d'infirmières — on ne parlait pratiquement pas d'infirmiers, à l'époque —, alors qu'elles étaient significativement sous-représentées dans les études classiques et dans les programmes de sciences appliquées des instituts de technologie.

5.1.2 Des points de repère sociaux, culturels et pédagogiques

Ce faisceau de problèmes, les commissaires le situaient et l'interprétaient à la lumière de points de repère sociaux, culturels et pédagogiques qu'il convient de rappeler ici, car c'est cet horizon qui donnera sens aux propositions de la Commission relativement à la création de l'institut.

Des points de repère *sociaux*, d'abord. Il y a là un trait remarquable de l'analyse des besoins présentée dans le rapport Parent : la conviction ferme que l'accessibilité d'une éducation de qualité constituait un enjeu majeur pour le devenir de la collectivité québécoise. En cela, il faut noter que le rapport Parent s'écartait quelque peu de la tendance américaine à ancrer les justifications du curriculum principalement dans la perspective des besoins et des attentes de l'individu. Certes, il prend en considération les aspirations, les goûts et les capacités de chacun, comme l'illustre d'ailleurs son choix en faveur d'une pédagogie active centrée sur la personne. Mais son analyse de la situation souligne fortement le besoin qu'a la collectivité des compétences et des qualifications de chacun. De fait, l'ensemble du rapport est imprégné du souci de la promotion collective.

En un sens, l'institut préconisé est le fruit de cette analyse sociale qui ouvre sur l'égalisation des chances. L'idée d'une école secondaire commune et polyvalente est aussi portée par cette vision sociale, qui promeut la hausse de la scolarisation dans toutes les couches de la population. Pour sa part, l'institut favorisera une telle hausse à un cran supérieur et il réalisera, à son palier propre, l'égalisation des chances et la promotion collective.

5. *Ibid.*, t. II, n° 264.
6. *Ibid.*, t. II, nos 259, 267.

Des points de repère d'ordre *culturel*, ensuite. En fait, c'est l'ensemble du rapport Parent qui s'appuie, comme on l'a montré au chapitre premier, sur une prise de conscience des changements culturels survenus non seulement au Québec, mais aussi dans tout l'Occident. À cet égard, le système scolaire paraissait décalé et dépassé. Dans cette foulée, la commission Parent mettra fortement l'accent sur une double conviction.

La première conviction souligne la nécessité d'un humanisme qui réconcilie les humanités et la science. L'opposition entre ces deux cultures venait alors d'être analysée et déplorée dans un ouvrage de haute teneur, auquel les commissaires se réfèrent explicitement[7]. De l'avis de la commission Parent, le fil conducteur d'une éducation valable pour les années à venir résidait dans la réconciliation de ces deux versants, dans la réunion de ces deux univers de langage, d'expérience et de connaissance. L'humanisme classique des humanités devra être complété, voire transformé, par la culture scientifique et technique[8]. La notion même de formation générale préconisée pour l'institut, tout comme l'ensemble du curriculum proposé, s'enracinera dans cette mutation culturelle.

La seconde conviction affirme que seul le recours à des approches différentes permet des interprétations valables de la réalité. L'enfermement dans une seule approche du réel, fût-elle aussi noble et éprouvée que la culture humaniste classique, ne peut plus fournir les outils nécessaires à l'intelligence du réel. À cet égard, la technologie elle-même porte en elle les assises d'une vision du monde. Elle est aussi un langage, une clef d'interprétation qui permet d'accéder à des facettes de la réalité qui demeureraient hermétiques autrement. Elle peut aussi se développer à la manière d'un cadre pour la pensée et pour l'action, d'un univers de signification. À l'instar des arts, des lettres, des sciences, de la philosophie ou de la théologie, elle est une culture, c'est-à-dire un cadre englobant de références, d'instruments d'analyse de l'univers, voire de critères de vérité. Ces approches culturelles diverses peuvent s'allier, se comporter, se compléter, s'interpeller aussi. Les commissaires en sont à ce point convaincus qu'ils y voient la source de l'équilibre de la formation générale acquise à l'institut.

Ils en tireront aussi la conviction que, à l'institut, la formation générale doit se greffer à un nécessaire approfondissement disciplinaire ou technique. Au niveau de l'institut, il faudra donc parler de concentration dans les programmes préuniversitaires et de spécialisation dans les programmes d'études techniques[9]. En fait, comme l'a rappelé récemment le Conseil[10], la commission Parent cherchait sa voie en cette matière. Ses propos traduisent même des flottements là-dessus : tantôt on dira que « l'enseignement préuniversitaire et professionnel devra être clairement défini comme une période de spécialisation[11] », tantôt on précisera que le programme sera « bien loin de viser à commencer la spécialisation[12] ». Il n'est pas interdit de penser que, conformément aux points de repères culturels adoptés, les commissaires prônaient un équilibre selon lequel, à l'institut, même la formation dans un secteur disciplinaire ou technique particulier pouvait et devait se faire dans une perspective de formation générale, cela même que le rapport Nadeau essaiera ensuite de cerner grâce au concept de « formation fondamentale[13] ».

Des points de repère *pédagogiques*, enfin, avons-nous annoncé. Car, même si les commentateurs en parlent généralement moins, c'est aussi pour l'enseignement à l'institut que les commissaires mettent de l'avant la pédagogie active dont on a traité plus haut au sujet de l'école primaire et de l'école secondaire. Ils précisent qu'on ne devra pas se contenter, « à l'institut, des seuls cours magistraux : les professeurs devront savoir utiliser les séminaires, les discussions de groupe, les travaux personnels, les projets collectifs pour donner à tout l'enseignement un caractère actif, dynamique, dans lequel l'étudiant devra s'engager et s'exprimer[14] ». Toutefois, par rapport à ce qui en est dit à propos du primaire et du secondaire, on élargit ici les perspectives. En effet, à propos de l'institut, on discute moins de la seule façon d'enseigner et d'apprendre que du curriculum lui-même, c'est-à-dire de l'agencement et du dosage des cours obligatoires, des cours de concentration ou de spécialisation, des cours complémentaires[15], avec la conviction que la pédagogie tire aussi sa vitalité et son dynamisme de l'ordonnancement et de l'équilibre dynamique des contenus d'enseignement et des champs d'apprentissage. On est aussi d'avis que la qualité pédagogique est directement reliée à l'engagement des enseignants : l'identification à l'établissement, la volonté d'assumer totalement le défi de la qualité, la participation active à la vie du département et au « Conseil des études » sont vues comme autant de conditions de la réussite pédagogique. Le directeur de la pédagogie sera d'ail-

7. C.-P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, The Rede Lecture, Cambridge University Press, 1959. Le rapport Parent le cite (t. II, n° 10).

8. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 4 à 12.

9. *Ibid.*, t. II, n° 261.

10. CSE, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988, pp. 16-17.

11. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 273.

12. *Ibid.*, n° 273. Voir aussi n° 106.

13. CSE, *Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, 1975, pp. 50-51.

14. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 279.

15. *Ibid.*, t. II, n° 274 ss.

leurs lui-même un leader parmi ses pairs, pour ainsi dire, à la façon d'un doyen de faculté universitaire ou d'un directeur des études du collège classique[16].

Quant aux cheminements d'apprentissage des étudiants, c'est une analyse psychopédagogique de type psychométrique qui a influencé la commission Parent, aussi bien dans l'établissement des écarts d'aptitudes entre les individus que dans ses prévisions de fréquentation. Cette analyse, comme on sait, postule qu'il y a une sorte d'échelle des talents et des aptitudes ayant tous les traits de données « naturelles » ; c'est pour cela que beaucoup y ont vu une approche « fixiste » en matière de talents individuels, qui ne tient pas compte des déterminants socio-économiques du talent et de l'aptitude. Dans cette perspective, les écarts de talents se rapprochent des faits de nature, tant et si bien qu'on ne s'interroge guère sur le cercle vicieux qui pourrait exister entre la pauvreté économique, d'une part, l'échec ou l'abandon scolaire, d'autre part. Les prévisions d'orientation des jeunes contenues dans le rapport Parent sont largement inspirées par cette analyse psychopédagogique : plus de six cégépiens sur dix devaient ainsi « normalement » se trouver dans des programmes de formation technique.

Le rapport Parent témoigne aussi d'une sorte d'empirisme pédagogique. On y exprime la conviction que, au palier collégial, il faudra expérimenter les choses le moment venu et les réajuster au fur et à mesure. Ainsi, « le personnel enseignant des instituts devra faire preuve de souplesse ; les programmes devront être marqués au coin de la flexibilité ; la pédagogie devra être renouvelée par un effort d'imagination et par l'expérimentation[17] ».

Enfin, en matière d'évaluation des apprentissages, la commission Parent, bien que réticente à des examens centralisés, considère comme allant de soi qu'il existe « des examens qui compteront pour le diplôme[18] » et dont la Direction des programmes et examens du Ministère aura la responsabilité. Il faudra, à tout le moins, une sorte de validation externe d'examens locaux. Et les commissaires énonçaient en même temps l'hypothèse d'un régime d'accréditation des futurs instituts destiné à assurer la crédibilité de la sanction des études[19].

5.1.3 Un modèle d'organisation

Il faut dire un mot du modèle d'organisation grâce auquel on comptait aménager concrètement le projet d'institut.

Cette organisation devra permettre d'abord de favoriser *l'accessibilité*, en éliminant les formations qui ont l'allure de « voies de garage ». Elle devra aussi être capable de remédier à la vétusté des références culturelles du cours classique et à la médiocrité des bases disciplinaires des études appliquées des instituts de technologie. Le nouvel institut, d'accès gratuit, ouvrira donc à des masses de jeunes des voies d'études plus longues, conduisant à des qualifications plus élevées et de niveau postsecondaire. De même, son curriculum sera « modernisé », dépassant ainsi celui des humanités classiques, et « enrichi culturellement », ouvrant les études techniques, enfermées dans des savoir-faire, sur les savoirs qui les fondent[20].

Cette organisation assurera aussi une *cohérence « horizontale »*, en évitant le parallélisme des types très divers et des qualités très inégales des formations offertes entre la neuvième année de l'époque et l'université. Au-delà du secondaire, cette visée de cohérence conduira à confier au même établissement les divers genres d'éducation, assumés jusque-là par les collèges classiques, les écoles d'agriculture, les écoles d'infirmières, les instituts de technologie et même les diverses propédeutiques du niveau des douzième et treizième années d'études. Mettre tout cela sous le même toit ne signifiait pas, pour autant, l'homogénéisation à tout prix. Au contraire, il s'agissait d'offrir à tous un curriculum moderne et riche, tout en garantissant une différenciation des cheminements menant soit à l'université soit au marché du travail.

Enfin, cette organisation sera *anti-sélective*. Le modèle organisationnel qui a le plus séduit la commission Parent est manifestement celui de la « Comprehensive School » britannique, une école conçue pour tous et pour tous les types de formation. On peut penser que l'institut nouveau genre devait s'inspirer des perspectives de l'école secondaire commune et anti-sélective qu'est la « Comprehensive School » et qui, on l'a vu, ont modelé le projet de l'« école polyvalente » québécoise : l'institut sera accessible, diversifié dans ses programmes et tous ceux qui désirent des compétences accrues au-delà du secondaire pourront s'y côtoyer et y apprendre dans un climat d'égalité sociale.

16. *Ibid.*, t. II, n° 294 : « Le principal, ses assistants, les chefs de départements et des professeurs élus par leurs collègues formeront le Conseil des études dont les fonctions seront de première importance pour la coordination des départements, des programmes et des différentes institutions engagées dans ces programmes. C'est ce Conseil qui sera comme le centre nerveux qui animera et donnera une orientation à tout l'institut. » Il est tout à fait significatif que l'hypothèse d'une commission d'études chargée de l'orientation et du développement à la fois des programmes et de la pédagogie, hypothèse qui paraissait naturelle en 1964, émerge, en 1987, comme solution à un problème de démobilisation du corps professoral. Cf. Conseil des collèges, *Enseigner aujourd'hui au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Rapport 1986-1987, Québec, 1987.

17. *Ibid.*, t. II, n° 271.

18. *Ibid.*, t. II, n° 298.

19. *Ibid.*

20. *Ibid.*, t. II, nos 259 à 261.

En ce sens, l'institut est voulu et conçu comme une voie de relance et de revalorisation de la formation technique. Intégrant l'équivalent modernisé du segment postsecondaire du cours classique, il abritera aussi un enseignement technique enraciné dans une formation scientifique plus riche. En proposant la formule organisationnelle de l'institut, le rapport Parent place le Québec au rang des sociétés occidentales qui se préoccupaient alors de diversifier les qualifications disponibles au-delà des formations de niveau secondaire. Il choisit d'associer dans un même établissement, au sein de champs de concentration ou de spécialisation assez larges, des filières de formation de type technique et de type préuniversitaire[21].

On le voit, la proposition de créer des instituts renvoie finalement à des analyses et à des choix d'ordre social, culturel et pédagogique. L'institut « tient ensemble », en quelque sorte, ces trois perspectives et veut les incarner dans une organisation accessible, cohérente et commune.

5.2 Le cégep actuel

Le plaidoyer du rapport Parent en faveur de l'instauration des instituts n'a pas tardé à donner des résultats tangibles. Après une brève période de réflexion et de planification, la loi 21 était adoptée[22] et les douze premiers cégeps ouvraient leurs portes en septembre 1967.

5.2.1 De l'institut au cégep

Le modèle du cégep est fondamentalement conforme à celui que les commissaires avaient esquissé pour l'institut. À *quelques différences* près, il est vrai, comme il arrive souvent, la mise en oeuvre précisant l'esquisse. Ainsi en est-il, par exemple, de la durée des études techniques : alors que la commission Parent prévoyait des études techniques de deux ans, enrichies d'un enseignement scientifique adéquat et d'un complément de formation générale, les plans de 1967 adoptèrent plutôt un format de trois ans, joignant aux programmes de deux ans des instituts de technologie des cours communs obligatoires et des cours disciplinaires liés aux diverses spécialisations. Ainsi en est-il également du contenu des cours obligatoires de formation générale : alors que le rapport Parent prévoyait que l'étudiant choisirait ses cours dans un ensemble de cours de philosophie et de lettres[23], les décisions de 1967 ont conduit à ce que tous les étudiants prennent les mêmes cours, et sans qu'on ne s'engage à en adapter le contenu au profil des différents groupes d'étudiants[24]. En matière d'examens, également : alors que la commission Parent songeait à un contrôle analogue à celui des facultés des arts sur leurs collèges affiliés et proposait même d'examiner l'opportunité d'une accréditation des collèges, la loi de 1967 plaçait les collèges devant l'autorité d'une direction des programmes et des examens, qui abandonna très tôt l'idée d'examens contrôlés par le Ministère[25]. Enfin, alors que la commission Parent privilégiait le rôle d'enracinement régional du conseil d'administration, la loi constitutive des cégeps fit une grande place à la participation interne et assura la représentation des principaux groupes composant l'établissement. De même, la loi souligna les fonctions de consultation et de participation de la commission pédagogique, plutôt que les fonctions d'orientation, de coordination et de développement pédagogique que, en les empruntant aux pratiques universitaires, le rapport Parent avait mises de l'avant pour le Conseil des études[26]. Il reste que le modèle organisationnel des cégeps peut être considéré comme globablement conforme à celui que les commissaires avaient esquissé pour le nouvel institut.

Fruit de la fusion de bon nombre de collèges classiques et d'instituts de technologie, les cégeps furent rapidement mis sur pied. Il y a aujourd'hui 44 collèges publics d'enseignement général et professionnel : c'est plus que ne l'escomptait le rapport Parent, qui considérait que les données de la démographie scolaire permettaient « d'établir à une trentaine environ le nombre d'instituts nécessaires dans la province, dont quelques-uns de langue anglaise[27] ». Ces cégeps accueillaient, en 1986-1987, plus de 136 000 étudiants réguliers; avec les quelque 23 000 étudiants des collèges privés, c'est environ 160 000 étudiants réguliers

21. Voir Arthur Marsolais, Jean-Louis Paré, Paul Valois, *Le Deuxième Cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent : comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*, Québec, CSE, 1986, pp. 3-8.

22. Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, Statuts du Québec, 1966-1967, chap. 71.

23. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 274.

24. Parlant des cours communs, le rapport Parent écrit : « Il faudrait aussi pouvoir tenir compte de l'orientation des étudiants : ceux qui se destinent aux études technologiques ou commerciales peuvent requérir un enseignement des langues différent de celui qu'on offre aux scientifiques ou aux littéraires... Un enseignement de philosophie et d'histoire des sciences ou un cours de philosophie de la connaissance sera approprié pour un bon nombre d'étudiants. » *Ibid.*, t. II, n° 274.

25. Dès l'été de 1969, par entente entre le Ministère et les directions des services pédagogiques des cégeps, l'évaluation devint officiellement une affaire locale. « La notion de certification des institutions a été aussi dans l'air à un certain moment. Quant aux examens de système, j'y tenais personnellement beaucoup, mais les directeurs des services pédagogiques n'y tenaient pas du tout. La réunion tenue à Fort Prével en juin 1969 a été décisive à cet égard. Il me semble encore qu'à Fort Prével on a méconnu quelques principes élémentaires. On a cru que la qualité de la cause, celle des maîtres ou de l'institution, qui est évidemment essentielle, entrainerait automatiquement celle de l'effet, des performances et des acquisitions chez les étudiants. » « De la peur commune au sens des responsabilités », entrevue avec Arthur Tremblay, revue *Critère*, n° 20, 1978, p. 103.

26. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 294.

27. *Ibid.*, t. II, n° 299.

qui fréquentent maintenant l'enseignement collégial québécois. Il faut y ajouter au-delà de 160 000 inscriptions en formation continue, dans le secteur de l'éducation des adultes[28], ce qui équivaut, quand on traduit ces inscriptions en « étudiants équivalents temps complet », à environ 42 000 autres étudiants. Cette fréquentation massive dépasse largement les prévisions des commissaires et n'est évidemment pas sans liens avec le fait que les cégeps soient plus nombreux que prévu. Plus gros et plus peuplés que prévu aussi, puisque le rapport Parent évoquait le chiffre de 1 500 étudiants à temps complet, alors que les effectifs de certains cégeps dépassent actuellement les 5 000.

La répartition territoriale des cégeps se caractérise, un peu à l'image de la distribution de la population, par une forte concentration dans les régions de Montréal et de Québec. Ces deux groupes de cégeps sont évidemment ceux dont les effectifs potentiels sont les moins captifs, recrutant même bien au-delà de leur environnement géographique. Hors de ces grandes zones urbaines, il y a des collèges publics dont l'enracinement dans la région immédiate est plus évident. Où qu'ils soient situés, cependant, tous les cégeps peuvent offrir l'ensemble des programmes préuniversitaires. Mais il en va autrement des programmes de type professionnel, qui sont répartis entre les collèges selon une carte qui tient compte des caractéristiques des régions desservies. Il en va de même pour les services d'éducation des adultes. En ces deux secteurs d'activités, c'est depuis les origines que les cégeps cherchent à maintenir un équilibre acceptable entre une certaine concentration, qui seule permet d'assurer des standards de qualité, et une répartition territoriale sans laquelle l'accessibilité et l'équité deviendraient des mots vides.

Réalisée un peu plus tardivement, la mise sur pied des cégeps de langue anglaise a constitué pour la communauté anglophone du Québec un événement dont on sous-estime souvent l'importance et le caractère dérangeant. De longues pratiques universitaires ayant trait à l'accueil des étudiants dans un curriculum à la fois « collégial » et universitaire en ont été profondément modifiées. L'opération a été menée sans tapage, avec une remarquable volonté d'intégration et d'harmonisation dont le fonctionnement actuel des diverses instances du réseau de l'enseignement collégial se ressent encore positivement. Mais des malaises latents demeurent toujours liés à la mobilité souhaitée par les Québécois anglophones entre le Québec et le reste du Canada et les États-Unis. Les dispositions législatives relatives à la langue d'enseignement à l'école primaire et secondaire ne sont pas sans susciter des craintes dans les cégeps anglophones : ceux-ci se demandent si, après le secondaire, ces élèves ne poursuivront pas leurs études dans le système francophone, les privant ainsi d'effectifs traditionnellement acquis. Mais, pour le moment, on peut observer que les collèges anglophones, tout comme les universités anglophones, accueillent des nombres importants d'étudiants non anglophones, y compris de forts groupes de langue maternelle française.

5.2.2 Des traits marquants

Ce sont là des faits de base, pourrait-on dire, qui se révèlent à l'observation même première. Il est plus difficile d'aller plus avant et de cerner ce qui, par rapport au projet d'institut et à la suite de vingt années d'évolution, caractérise le collège actuel. Cependant, pour peu qu'on ne prétende pas être exhaustif, il est possible de dégager certains traits particulièrement marquants, autour desquels puisse s'articuler une lecture fidèle de la réalité. Les traits suivants devraient sûrement faire partie d'un tel portrait d'ensemble.

En *premier* lieu, il faut prendre acte de l'explosion des chiffres d'accès et de fréquentation de l'enseignement collégial. Avec au-delà de 60 % de taux d'accès, le collège québécois est devenu un « *collège de masse* ». C'est là un changement radical par rapport au discours du rapport Parent, comme l'est aussi la répartition de ces effectifs entre l'enseignement préuniversitaire et l'enseignement professionnel — les effectifs s'y distribuent à peu près également, alors que le rapport Parent prévoyait environ deux étudiants sur trois en formation technique et professionnelle.

Ces faits s'imposent d'eux-mêmes et peuvent dispenser de commentaires. Une remarque ne sera toutefois pas inutile : elle concerne la prudence qu'il convient de manifester quand on entend les interpréter dans une perspective d'accessibilité proprement dite. Accessibles, les cégeps le sont assurément. En effet, tout étudiant, jeune ou adulte, peut choisir le collège qui convient à ses besoins et à ses aspirations, même lorsque cela risque d'augmenter le coût de l'aide financière gouvernementale[29]. Et, comme les cégeps n'ont ni territoire propre ni population captive, il n'y a pas non plus d'admission garantie au collège le plus proche ni au collège correspondant au premier choix de l'étudiant. L'effet du choix du collège par l'étudiant engendre inévitablement sa contrepartie : le collège, surtout s'il est très en demande dans un milieu urbain desservi par plusieurs collèges, peut à son tour choisir ses étudiants. Ainsi, l'objectif d'accessibilité, tra-

28. MESS, *Les Cégeps et l'enseignement collégial au Québec*, Québec, Les Publications du Québec, 1988, p. 35.

29. On pourrait dire les choses autrement : le principe du choix entre les collèges est totalement respecté par les règles d'attribution des prêts-bourses, au point qu'on peut soupçonner, comme « effet de système », une certaine incitation à la mobilité pour des catégories d'étudiants par ailleurs susceptibles d'une aide plus considérable. L'inclusion des collèges privés dans le choix du collège amène aussi à répercuter les coûts de scolarité en montants de bourses allouées aux étudiants moins fortunés.

duit ici par une « politique de portes ouvertes » qui s'enracine dans les visées sociales du rapport Parent, est pour ainsi dire confié à l'ensemble du réseau collégial plutôt qu'à chaque collège pris isolément — ce qui nous distingue des États-Unis, où des collèges dits « Open Door » définissent cette politique individuellement en tant qu'établissements autonomes. De fait, le collège qui a trop de demandes pour le nombre de places dont il dispose devient un collège relativement sélectif, l'ensemble des autres collèges assurant alors l'accessibilité générale. Mais, comme on l'a souligné au chapitre deuxième, il n'en demeure pas moins que, pour des facteurs qui restent à expliquer, les populations de toutes les régions du Québec n'ont pas le même accès aux études collégiales.

Dans la même perspective, il faut noter aussi que l'admission se fait toujours à un programme en particulier et, de ce fait, peut requérir quelques conditions dépassant la seule réussite du diplôme d'études secondaires. Ces conditions supplémentaires consistent presque toujours en cours dits « préalables » qui ne font pas tous partie des cours nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires. Il y a là, pour une bonne part, un héritage historique. En effet, comme l'école polyvalente à options graduées devait comprendre environ 50 % de cours au choix — donc, autour des deux tiers en quatrième et cinquième années —, il allait de soi que le collège puisse exiger des candidats qu'ils aient pris certaines options en vue de programmes spécifiques. Les cours préalables se sont avérés durables, pour des raisons que le Conseil a déjà analysées[30]. Qu'il suffise de souligner ici que ce trait constitutif de l'accès au collège n'a pas vraiment varié, même si le secondaire « à la carte » est, entre temps, disparu à la fois du paysage réel de l'organisation scolaire et du paysage mental de l'idéal pédagogique. Par cet autre détour, l'accès massif aux études collégiales renvoie à des réalités de système encore insuffisamment connues, dont la compréhension permettrait des mesures plus fines de l'accessibilité proprement dite visée par la réforme issue du rapport Parent.

Un *deuxième* trait marquant des cégeps actuels concerne *la structure de fréquentation* et le *profil des étudiants* des collèges. À examiner les données actuelles de fréquentation, on constate aisément qu'on est maintenant loin de l'image de l'étudiant qui était encore celle de la commission Parent : un étudiant jeune, cheminant de façon continue d'un ordre d'enseignement à un autre, « préparant son avenir » en se consacrant exclusivement à ses études, quitte à ajouter, surtout pendant les vacances, un revenu d'appoint au soutien financier principalement assuré par la famille. L'effectif étudiant des collèges constitue bien plutôt un ensemble composite d'étudiants de tous âges, engagés dans des cheminements souvent discontinus, dont l'occupation principale est de moins en moins d'être exclusivement étudiant : même quand ils sont étudiants à temps complet, c'est de plus en plus à temps partiel qu'ils s'adonnent à leurs études.

Ce fait est capital, même si, en dehors des milieux collégiaux, on ne semble guère en avoir vraiment pris conscience. Il en découle pourtant des conséquences majeures à la fois pour le climat de vie des collèges, pour l'organisation institutionnelle et pour la nature même des études poursuivies, à commencer par le temps que les étudiants peuvent consacrer à leurs études — et on ne parle pas ici des effets sociaux à long terme du développement de ces nouveaux modèles de comportement. À bien des égards, le collège est entré de plain-pied dans une ère d'éducation permanente, les données statistiques de fréquentation en témoignent, tout autant que les analyses qualitatives des cheminements des étudiants qui s'y inscrivent.

Un *troisième* trait doit être noté, qui n'est d'ailleurs pas sans liens avec le précédent : il concerne *l'allongement du temps d'exploration personnelle* des étudiants et le report du moment des décisions d'orientation. On le note partout dans les collèges : un nombre important d'étudiants arrivent au collège sans être vraiment fixés sur leur orientation et, même s'ils s'inscrivent forcément à l'un ou l'autre des programmes, ils ne voient pas nécessairement dans ce geste une décision vraiment engageante. On observe ainsi, au cours de la première année au collège, de nombreux changements de choix, des ajustements, des abandons, des échecs aussi. Des analyses fines ne sont pas encore disponibles, qui permettraient de cerner les faits réels qui sous-tendent les chiffres spectaculaires des abandons et des échecs : l'abandon peut n'être que l'abandon d'un cours ou un changement de programme. Mais un fait massif demeure, interpellant pour le système : la première année d'études collégiales est caractérisée par des fluctuations de comportements dont l'importance parle d'elle-même. Leur interprétation exigera prudence et nuance, mais ces fluctuations enseignent d'ores et déjà que, pour un nombre imposant d'étudiants, le collège est devenu un lieu d'orientation et de maturation. Paradoxalement, on a pu observer, au cours des dernières années et comme un effet direct des compressions budgétaires, une diminution des services aux étudiants, notamment dans les secteurs de l'orientation et de l'aide pédagogique individuelle.

Un *quatrième* fait saillant a trait à la multiplication et à la *segmentation des programmes*. Il s'agit ici, en fait, d'une double réalité. Il y a d'abord la diversité des composantes des programmes et la faible articulation qui les caractérise. Cette élasticité provient,

30. CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, 1987. Voir aussi : CSE, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, pp. 14-16, 24.

d'une part, des trois blocs de cours (cours obligatoires, cours de concentration ou de spécialité, cours complémentaires), dont la cohérence constitue en soi un défi ; elle provient aussi de ce que, surtout en sciences humaines, en arts et en lettres, le profil des cours de concentration ressemble à des assemblages très libres de cours laissés au choix de l'étudiant ou de l'établissement. Cette élasticité interne résulte — et c'est la deuxième facette de la réalité évoquée ici — en une fragmentation générale des programmes d'études, la diversité extrême de leurs contenus multipliant à son tour le nombre des profils de formation et rendant même difficilement comparables des diplômes de même appellation.

Ces faits, qui témoignent de la grande souplesse de l'enseignement collégial tout autant que de sa difficile quête de cohérence, sont accentués par les pratiques d'évaluation. L'évolution des choses a laissé de côté les évocations du rapport Parent concernant un système d'examens centralisés, de sorte que, à l'heure actuelle, l'évaluation de la réussite ou de l'échec se fait cours par cours, sans examen de reprise en cas d'échec, et pratiquement sans continuité d'une session à l'autre, c'est-à-dire sans examen de synthèse pour une séquence de cours d'une même matière. Accumulant les cours réussis, le diplôme d'études collégiales ne comporte donc pas de moyenne générale qui, par exemple, guiderait les universités dans l'estimation des chances de réussite des candidats. Pour compenser quelque peu la difficulté de comparer entre eux les diplômes, il s'est établi l'habitude d'établir et de cumuler l'écart d'un étudiant par rapport à la moyenne de son propre groupe dans les divers cours suivis : c'est la « cote Z », dont on connaît bien les grandeurs et les misères[31].

Cinquièmement, il faut souligner la difficile évolution des *instances internes du collège* — en particulier, le conseil d'administration et la commission pédagogique prévus par la loi — au cours des vingt dernières années. Le *conseil d'administration*, d'abord, dont la composition retenue n'a pas été celle proposée par le rapport Parent. Émanant de plusieurs groupes qui y « délèguent » leurs représentants, le conseil d'administration a connu les difficultés des instances où se font et se défont les alliances et les divergences. Inscrite dans sa structure même, la politisation observée du conseil d'administration n'a pas toujours favorisé l'initiative institutionnelle et, souvent, a plutôt permis l'ajustement des intérêts mutuels des diverses catégories de représentants[32].

De même, la *commission pédagogique* n'a pas évolué exactement dans le sens du conseil des études conçu par les auteurs du rapport Parent. Alors qu'elle devait être un lieu où les enseignants reconnus pour leur leadership pédagogique conseilleraient le directeur des études, le statut légal de la commission pédagogique — aussi devenue objet de négociation inséré dans les conventions collectives — en fait plutôt le filtre des initiatives des directions de collège qui lui sont obligatoirement soumises[33]. Dans beaucoup de collèges, la commission pédagogique n'existe pas, car les groupes devant en faire partie n'y ont délégué personne. Ailleurs, les groupes de recherche, d'expérimentation, de développement ou de coopération multidisciplinaire — de l'ordre de ce que le rapport Parent considérait vraisemblablement comme le champ de travail d'un conseil des études — sont parfois des sous-comités de la commission pédagogique, souvent des comités qui lui sont extérieurs ou qui la remplacent. En fait, on peut penser que la commission pédagogique a rarement joué pleinement son rôle. La prolifération et la segmentation des programmes, la faible maîtrise institutionnelle des programmes définis par les Cahiers de l'enseignement collégial, l'action juxtaposée de départements évoluant pratiquement sans contrôle institutionnel, la mise en veilleuse de l'intérêt pour tout ce qui, au-delà des seuls objectifs de savoir et de savoir-faire, constitue la « vie d'un collège », tout cela ne compte pas pour peu dans l'éclipse du rôle de la commission pédagogique. Le leadership et l'effet de cohésion qu'en escomptait le rapport Parent ne se sont pas davantage produits que la cohérence toujours souhaitée des formations dispensées.

Enfin, en *sixième* lieu, on a pu observer un *élargissement progressif de la mission* même des cégeps. Lieu d'enseignement postsecondaire pour la préparation à l'université et l'acquisition de compétences techniques avancées, le collège l'est assurément — et très massivement, on l'a vu. Mais sa mission s'est aussi déployée en d'autres directions et avec une importance dont les auteurs du rapport Parent ne pouvaient pas avoir idée. C'est principalement le cas en formation professionnelle de la main-d'oeuvre, en engagement dans le développement régional et en recherche.

Avec l'évolution des besoins et du contenu des accords Québec-Ottawa en la matière, les collèges se sont profondément engagés en *formation professionnelle de la main-d'oeuvre*, à travers leurs programmes ordinaires de formation, bien sûr, où ils accueillent un nombre croissant d'adultes, mais aussi dans des activités de formation dite sur mesure et selon des modes de fonctionnement qui les insèrent de plus en

31. Le Conseil a traité ailleurs de cette « cote Z ». Voir : CSE, *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, 1987, pp. 21 ss ; CSE, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, pp. 24-25.

32. V. Lemieux et P. Joubert, « Administration, politique et collégialité : les modes de gouverne dans les cégeps », dans *Recherches sociographiques*, Vol. XXVII, n° 3, 1986, pp. 421-434.

33. Conseil des collèges, *Le Cégep de demain*, Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Québec, 1985, pp. 157-170.

plus dans une sorte de libre marché de l'offre et de la demande, de la concurrence aussi. Cette dynamique sollicite les collèges dans des voies qu'on n'avait pas prévues[34] et dont on ne voit pas toujours d'emblée comment elles prolongent la mission de formation — et de formation fondamentale — des collèges.

Au fil des ans et à la faveur d'une prise en compte croissante des besoins de leurs *milieux d'appartenance*, de nombreux collèges ont pris des configurations adaptées à cette appartenance. Développement de programmes professionnels correspondant aux besoins et aux atouts de leur région — dans les domaines de la marine, de la métallurgie, de la foresterie, etc. —, mise en place de centres spécialisés jouissant d'une plus grande liberté d'insertion régionale, actions concertées de soutien d'initiatives régionales prometteuses, initiatives d'animation et de soutien dans des activités socioculturelles ou des entreprises communautaires, voire de coopération internationale : la carte des cégeps laisse apparaître des particularités et des originalités institutionnelles dont la source est évidemment le profil régional. De la même manière, selon leur lieux d'enracinement, les collèges ont développé diversement ce que leur mission originale portait des traits du collège communautaire, du collège d'enseignement technique et du collège préuniversitaire. De ce fait, certains se sont davantage calqués sur les dynamiques régionales, d'autres — notamment dans les grands centres urbains — ont accentué certains types de formation technique ou se sont plus explicitement consacrés aux études préuniversitaires. En fait, les multiples facettes de l'insertion sociocommunautaire des collèges traduisent une sorte de complémentarité des établissements qui, à défaut d'avoir été vraiment planifiée, n'en est pas moins réelle et illustre la fécondité du concept d'origine.

L'engagement des collèges s'est aussi développé du côté de la *recherche*. Tout n'est pas au clair dans les discussions entourant le principe même de cet engagement[35], mais c'est un fait : les activités de recherche sont en croissance dans les collèges, notamment dans le domaine de la pédagogie, dans certains secteurs de la technologie, voire dans certains projets de recherche de type fondamental. Déjà, les conventions collectives ont commencé à intégrer certaines dispositions relatives à la recherche et tout porte à croire que l'ensemble des encadrements de l'enseignement collégial auront aussi à faire état de cette dimension de l'action des collèges. Manifestement, la commission Parent était à cent lieues d'envisager ce type d'évolution dans la mission des collèges.

Ainsi donc, le cégep s'est effectivement édifié autour du concept d'« institut » du rapport Parent, de sorte que, dans ses traits essentiels, le profil organisationnel du cégep actuel ne s'en éloigne guère. Pourtant, des faits d'évolution ont profondément modifié à la fois la vie interne des collèges et leur environnement. Il en résulte des différences d'accent, des nouveautés même, qu'il est sans doute plus juste de placer à l'enseigne de l'évolution que sous le signe de la déviation. L'intelligence de cette évolution pourrait bien constituer, d'ailleurs, la vision à la fois la plus réaliste et la plus prospective de leur avenir.

5.3 Des facteurs d'explication de l'évolution des cégeps

Les traits marquants du cégep actuel, comme aussi certaines différences qu'ils illustrent par rapport au projet d'institut de la commission Parent, trouvent leurs causes et leurs racines dans des phénomènes d'évolution, dont certains dépassent largement le seul cadre de la vie interne des collèges. Parmi les facteurs susceptibles de rendre compte de ces évolutions, il faut sans doute consigner à tout le moins les suivants.

5.3.1 Une demande sociale en évolution

En premier lieu, il faut souligner que les collèges ont été fortement marqués à la fois par la hausse générale de la demande de scolarisation et par la tendance croissante à l'allongement des études. En fait, conformément aux voeux de la commission Parent et aux intentions initiales du législateur, les cégeps ont sans doute même été un facteur clef de ces tendances. Les données sont là, évidentes : le cégep connaît une fréquentation de masse et c'est vers le collégial que s'est déplacé l'objectif social d'accessibilité. Cela n'avait pas vraiment été prévu, comme n'avait pas été davantage prévue la demande croissante pour des études de type général conduisant à des filières plus longues, en l'occurrence aux études universitaires.

On l'a fait remarquer dans le chapitre précédent au sujet de l'école secondaire : un ensemble complexe de facteurs économiques, sociaux et culturels ont amené les Québécois à pratiquer une demande croissante de formation et d'études supérieures. Exigences du marché du travail, complexité accrue des compétences nécessaires, modification des sollicitations sociales et familiales, pressions générales en faveur de formations plus poussées, crise économique elle-même : tout cela a conduit des couches de plus en plus larges de la population à considérer « normal » de faire des études collégiales. Profitant aussi de la conjoncture, de nombreuses entreprises ont pris l'habitude d'exiger un DEC à l'embauche. Même les étudiants du secteur technique sont de plus en plus nombreux

34. Voir, à ce sujet : CSE, *La Formation professionnelle de la main-d'oeuvre : le contexte et les enjeux éducatifs des prochains accords Québec-Ottawa*, Québec, 1986 ; *Le Perfectionnement de la main-d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation*, Québec, 1987.

35. Le Conseil a récemment fait état de ces problématiques, dans *Du collège à l'université...*, pp. 29 ss.

à vouloir continuer leurs études à l'université. Il n'est pas jusqu'à l'âge qui n'ait cessé d'être un facteur d'accès aux études collégiales : les adultes ont littéralement envahi les collèges.

Tout se passe ainsi comme si l'évolution de la demande sociale avait déjoué toutes les prévisions. Le collège partage en cela l'expérience de l'université et de l'école secondaire elle-même. Avec cette particularité, toutefois, que, par rapport à l'économie générale du système, le collège semble s'être progressivement présenté, par-delà le système d'études secondaires, comme un nouveau seuil minimal à atteindre et à consolider. Les systèmes d'éducation qui, au cours des années 60 et 70, ont misé sur un « enseignement supérieur court[36] », n'avaient d'ailleurs pas visé autre chose : ils entendaient bien — et le Québec en était — hausser significativement l'accès à l'enseignement supérieur en brisant l'obstacle psychosocial d'études universitaires perçues comme longues. On verra que, en se lançant dans la création de certificats, les universités québécoises ont adopté la même stratégie.

5.3.2 Des comportements et des cheminements nouveaux

Deuxièmement, c'est largement sous l'effet de substantielles modifications des comportements individuels et sociaux face aux études que les collèges ont progressivement pris leur figure actuelle. Des modèles inédits de cheminement scolaire sont apparus chez les jeunes étudiants : session ou année de voyage ou d'engagement international, expérience de travail entre le secondaire et le collégial, choix délibéré de consacrer cinq ou six sessions à un programme prévu pour quatre sessions, généralisation du travail rémunéré à temps partiel en cours d'études à temps complet, passage au collégial d'élèves ayant connu des difficultés ou des retards au secondaire. Tout cela a contribué à diversifier les profils et les cheminements des étudiants au collégial. Quant aux milliers d'adultes inscrits comme étudiants réguliers ou dans des programmes dits « pour adultes », il est facile de constater la diversité de leurs profils de cheminements, comme aussi leurs manières de situer les études dans l'ensemble de leurs engagements personnels, professionnels ou familiaux.

Ce qui se profile derrière cette diversité de cheminements, c'est l'émergence de nouveaux modèles sociaux de comportements vis-à-vis des études. Somme toute, de moins en moins d'individus se définissent comme des « étudiants ». Ainsi, pour le meilleur et pour le pire, les collèges sont massivement fréquentés par des individus dont les études ne sont pas la préoccupation première, pas la seule en tout cas. L'organisation quotidienne du collège, les horaires, la circulation dans les édifices, l'offre de services, le climat de vie des collèges cherchent à s'adapter à ces réalités en émergence. À n'en pas douter, le visage institutionnel actuel des collèges doit beaucoup à cette évolution des comportements. Toute l'approche des soutiens prévus pour les étudiants — et le système d'aide financière lui-même — cherche actuellement sa voie dans un contexte où des masses d'étudiants de collèges sont des individus engagés, souvent de manière autonome, dans une vie affective, sociale et professionnelle qui commande au moins autant que leurs études.

5.3.3 Un statut inédit

Un troisième facteur, plus structurel celui-là, a trait au statut même du cégep québécois. Celui-ci; on l'a dit, a eu à innover et à imposer progressivement son visage propre, sans grand point de référence disponible. Quand les parents, les décideurs politiques ou les faiseurs d'opinion se sont penchés sur la réalité des cégeps, c'est bien souvent avec les images et les références du collège qu'ils avaient connu, c'est-à-dire le collège classique des années 40 et 50. Il en est souvent résulté des malentendus, voire des erreurs de perspective qui n'ont pas été de grand secours pour l'évolution des cégeps. Ayant eu à se tailler une place entre le secondaire et l'université, quand ce n'est pas « à même » l'une et l'autre, ayant eu à assumer un statut qui renvoie tantôt à l'enseignement secondaire — régime pédagogique unique, programmes d'État — tantôt à l'enseignement supérieur — responsabilité de l'évaluation —, les collèges n'ont pas seulement été à la recherche du type d'autonomie qui doit être le leur ; ils ont aussi été préoccupés d'asseoir leur légitimité. Que des voix respectables évoquent encore ouvertement l'hypothèse du démantèlement des cégeps en dit long sur la lente et difficile affirmation du réseau collégial dans l'ensemble du système d'éducation et des instances sociales.

Le fait est rappelé moins pour accréditer quelque hypothèse digne de la science-fiction que pour éclairer une dimension de l'expérience des cégeps depuis leur création. Il n'est pas davantage rappelé pour rendre compte du développement observable d'une certaine pensée « défensive » dans les collèges ou d'un discours suspicieux à leur endroit. Il faut y faire référence pour comprendre des phénomènes qui tiraillent le fonctionnement des cégeps depuis vingt ans, y compris, à l'extérieur des collèges, l'hésitation de l'appui d'une certaine opinion et, à l'intérieur, l'embarras récurrent d'avoir à s'excuser d'exister. Parmi ces phé-

36. Voir, par exemple: les travaux de la réunion internationale de Grenoble (15-17 novembre 1971), présentés dans *L'Enseignement supérieur court. Recherche d'une identité*, Paris, OCDE, 1973 : les travaux de la conférence internationale de Paris (26-29 juin 1973), rassemblés dans *Vers un enseignement supérieur de masse. Nouvelles tendances et options*, Paris, OCDE, 1974, et le rapport général de la même conférence, *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE, 1974.

nomènes, deux méritent sans doute d'être mentionnés. D'abord, celui des « préalables » — autant ceux que le collège impose au secondaire que ceux qu'il se fait imposer par l'université —, dont on ne s'est pas encore défait et qui embrouille toujours tout le débat sur la spécificité de l'enseignement collégial. Ensuite, celui de l'évaluation, qui n'a guère cessé d'être au centre du « débat collégial », du rapport Nadeau au régime pédagogique de 1984, en passant par le livre blanc de 1979 et la création du Conseil des collèges. L'enjeu n'y est pas des moindres, puisqu'il s'agit de savoir si et comment le diplôme décerné par le ministre repose sur une évaluation réelle, valide et reconnue, garantie qu'elle n'est ni par les examens du ministre, ni par quelque université de tutelle — ni, jusqu'à récemment, par des politiques institutionnelles claires et généralisées.

5.3.4 Des sollicitations nombreuses

Le quatrième facteur à consigner a trait au nombre et à l'impact des sollicitations dont les collèges ont été l'objet au cours des années. Des sollicitations qui, comme telles, n'ont pas à être qualifiées négativement ou positivement, mais qui ont progressivement modelé le visage actuel des collèges. Diversification des profils des candidats frappant aux portes, demandes pressantes des partenaires sociaux et économiques de la région d'appartenance, politiques fédérales et québécoises de formation et de perfectionnement de la main-d'oeuvre, développement de centres spécialisés et d'ententes avec les entreprises, demandes de rayonnement et d'animation culturels en région, etc. : parfois perçues comme pressions indues, parfois identifiées comme défis à relever, ces sollicitations ont exercé sur les collèges une influence profonde et multiforme.

C'est pour cela qu'il s'en trouve pour affirmer que la mission même du collège est multiple et qu'il n'est peut-être pas réaliste de faire tout loger à la même enseigne, qu'il y a peut-être même risque de détournement de l'essentiel, c'est-à-dire de la mission d'enseignement et de formation. De là à songer à une répartition, entre les collèges, de ces différentes facettes de la mission de l'enseignement collégial ou encore à une organisation institutionnelle par secteurs (formation préuniversitaire, formation technique, éducation des adultes, formation sur mesure, etc.), il pourrait n'y avoir qu'un pas. Mais, jusqu'ici, les collèges semblent avoir plutôt choisi de réconcilier ces tensions parfois divergentes, à la manière d'engagements complémentaires et enrichissants. En tout cas, leur émergence dans la vie des collèges explique bien des préoccupations et des tensions institutionnelles observables.

5.3.5 Des encadrements serrés

Cinquièmement, il faut prendre acte de l'importance déterminante des divers encadrements généraux de l'enseignement collégial. D'une manière qui n'est pas sans analogie avec l'enseignement secondaire, le collège a vu se préciser et se resserrer l'ensemble des références qui règlent son fonctionnement. Les règles budgétaires et administratives, les dispositions réglementaires en matière de programmes et de régime d'études, les dispositions des conventions collectives ont ensemble contribué à « ficeler serré » des encadrements et des engrenages qui ne sont manifestement pas sous le signe de la souplesse et de l'initiative locale.

Le rapport Parent n'avait pas prévu ce genre de développement, surtout pas celui d'une syndicalisation militante et puissante ; les communautés éducatives qu'il évoquait ne paraissaient pas particulièrement empêtrées dans les contraintes qui sont le pain quotidien de ceux qui oeuvrent aujourd'hui dans les cégeps. On a tout de même tiré de ces évolutions plus d'équité, sans doute aussi plus de rationalité et de contrôle des fonds publics. Mais ceux et celles qui s'interrogent sur la capacité des cégeps de relever promptement les nouveaux défis sociaux et pédagogiques et de répondre efficacement aux sollicitations dont ils sont l'objet feraient bien d'examiner de près l'ensemble des règles que, assurément pour le bien des cégeps et de ceux qui y enseignent ou y étudient, chacun des grands partenaires concernés a progressivement élaborées.

5.3.6 Les compressions budgétaires

Enfin, en sixième lieu — et même si la chose ne concerne pas seulement les cégeps —, on ne saurait passer sous silence l'effet cumulatif des compressions budgétaires que, au cours des années 80, les cégeps ont dû assumer. Aussi longtemps que les effectifs des collèges ont été en croissance, les effets de ces compressions ont pu sembler moins visibles qu'ailleurs, moins spectaculaires en tout cas. Encore qu'une observation même élémentaire oblige à noter la chute libre des divers services aux étudiants, précisément au moment où les cheminements des étudiants exigeraient des soutiens plus efficaces et davantage orientés vers la réussite scolaire elle-même. On pense ici surtout au genre d'organisation adaptée à la fois aux modes émergents de fréquentation et aux besoins des étudiants dont les chances de réussite seraient accrues par des rythmes et des contenus de session davantage taillés sur mesure. Il y a forcément des coûts liés à l'allongement du temps d'études et à la mise en place de modules organisationnels répondant aux besoins. Maintenant que l'ensemble du réseau connaît ses premiers plafonnements et ses premières baisses d'effec-

tifs, les diminutions correspondantes de ressources pourraient bien avoir des effets d'échelle auxquels, contrairement au réseau de l'enseignement primaire et secondaire, le réseau collégial n'a pas encore vraiment eu à se mesurer.

5.4 Des enjeux pour demain

L'identification qui a été faite des traits marquants et des facteurs d'explication de l'évolution des cégeps contient déjà les assises de ce qui peut discerné comme des enjeux pour leur avenir. Il faut maintenant expliciter ces enjeux, comme autant de pôles autour desquels pourrait bien s'articuler l'évolution des cégeps au cours des prochaines années.

5.4.1 Des fonctions de transition

En premier lieu, tout invite à penser que la mission charnière des cégeps appellera des précisions sur la manière concrète de l'assurer. Charnière entre le secondaire et l'université, le cégep l'était dès l'origine ; il n'est pas de très grand secours de le rappeler. C'est plutôt l'évolution observable de cette situation de transition qui a pris une allure, voire une acuité nouvelle. En effet, au fur et à mesure qu'il devient un « collège de masse », le cégep est conduit à accueillir des étudiants de plus en plus diversement préparés. Quoi qu'on puisse dire ou souhaiter, d'importants groupes de candidats arrivent au collège avec des lacunes évidentes de formation ; nombreux aussi sont ceux qui y arrivent en étant loin d'être fixés sur leur orientation. C'est dans ce contexte mouvant que la mission du cégep doit maintenant se réaliser, avec des étudiants moins fixés qu'on ne le croit souvent sur leurs choix d'orientation et dont les chiffres montrent que beaucoup se cherchent, changent, abandonnent ou échouent, ou bien arrivent au collège avec des acquis fort inégaux, parfois carrément mal orientés, poussés qu'ils ont pu être vers des voies que le système privilégie mais qui n'étaient pas nécessairement faites pour eux.

Pour se réaliser efficacement, la mission des collèges devra de plus en plus tenir compte de ces réalités et développer des fonctions de soutien, d'orientation, de mise à niveau, voire de propédeutique[37], et prévoir des passerelles fonctionnelles entre les programmes : tout le contraire de comportements qui consisteraient à blâmer l'école secondaire, à pleurer sur la « dégradation du produit », comme on dit, ou même à éliminer dès le départ les étudiants plus faibles. Il est à la fois plus réaliste et plus prospectif d'investir dans une organisation et une pédagogie qui prennent les moyens pour amener le plus grand nombre à la réussite et à la maîtrise effective des compétences, dût-on pour cela instaurer des cheminements et des rythmes plus collés aux besoins. La qualité souffre toujours des compromis et des mises au rabais ; elle ne souffre jamais du surcroît d'énergie qu'on met à l'atteindre. Face aux profils de cheminements que les données empiriques révèlent de plus en plus clairement, les fonctions de transition du collège exigeront des actions concrètes de lutte contre l'échec et de soutien en vue de la réussite, des actions auxquelles il faudra pouvoir allouer des ressources.

5.4.2 L'axe central de la formation fondamentale

Deuxièmement, on peut prévoir que le débat sur la spécificité de la formation offerte au collège continuera de graviter autour de l'idée de formation fondamentale. Depuis les premières formulations du rapport Nadeau[38], le concept de « formation fondamentale » a fait son chemin et semble s'être de plus en plus imposé pour définir la visée spécifique des études collégiales. C'est une de ces idées fécondes qui ne livrent pas d'un seul coup toutes leurs potentialités. On reconnaît de plus en plus que, au sortir de l'exploration générale propre au secondaire et avant l'approfondissement universitaire d'un champ disciplinaire plus circonscrit — ce qui n'a rien à voir avec l'enfermement étroit dans une discipline —, il y a place, vers les 12e, 13e et 14e années d'études, pour une formation de niveau supérieur dans un champ encore assez large du savoir et des techniques, axée sur la compréhension et la maîtrise des fondements, la saisie des liens entre les réalités. La formation fondamentale doit ainsi favoriser la créativité par-delà la simple exécution, la transférabilité par-delà la spécialisation « pointue ».

En fait, plus qu'à une adoption du concept, c'est à sa mise en oeuvre concrète que les collèges sont de plus en plus conviés. Comment faire en sorte que les composantes d'un programme trouvent leur cohérence autour de cet axe de la formation fondamentale ? Comment faire en sorte que l'enseignement lui-même se situe à ce niveau de perspective et de démarche ? Pour sa part, le Conseil a déjà dit ailleurs[39] sa conviction que c'est autour de cet axe de la formation fondamentale que les programmes ont le plus de chances de trouver une cohérence partout souhaitée. C'est cette même perspective qui pourrait permettre de préciser les objectifs de formation propres à l'enseignement collégial et de dépasser la mécanique étroite des cours préalables exigés d'un ordre d'enseignement à l'autre.

5.4.3 Des enjeux pédagogiques

Troisièmement, il y a des enjeux proprement pédagogiques que les collèges auront à traiter avec efficacité. Les personnels des cégeps s'en rendent compte

37. Voir, à ce sujet : CSE, *Du collège à l'université*..., pp. 27 ss.

38. CSE, *Le Collège*..., pp. 50-51.

39. CSE, *Du collège à l'université*..., pp. 11 ss.

et en discutent abondamment : l'efficacité et la différenciation des pédagogies[40] constituent l'envers du pari social anti-sélectif qui a conduit à une fréquentation de masse des collèges québécois. Il peut s'agir de privilégier des situations d'apprentissage assez ouvertes pour que chacun y trouve son profit, malgré l'inégalité des acquis antérieurs. Dans d'autres cas, à partir d'objectifs d'apprentissage plus étroitement articulés, on mettra en jeu une mesure très soignée des acquis de départ. En recourant ainsi à une évaluation formative de type diagnostic, en pratiquant des découpages modulaires des enseignements ou en favorisant des modes d'évaluation critériée — comme on commence à le faire en certaines matières —, on peut permettre à l'étudiant de constater et de prendre lui-même en charge ses progrès et à l'enseignant, de pratiquer plus facilement une pédagogie axée sur la maîtrise des apprentissages et la réussite. À cet égard, il est réjouissant d'observer, dans le réseau des collèges, un intérêt soutenu et même croissant pour l'activité pédagogique : en témoigne l'engagement prioritaire en recherche sur la pédagogie, comme aussi la naissance récente de la nouvelle revue *Pédagogie collégiale*, publiée par l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Plus globalement, les faits révèlent que le renouveau pédagogique prôné par le rapport Parent a trouvé, dans les collèges, bon nombre de promoteurs militants[41].

Mais les enjeux pédagogiques des collèges — comme ailleurs, la relation maître-étudiants en est finalement le lieu principal — devront aussi toucher des composantes organisationnelles, à l'échelle du réseau comme à celle des établissements. Ainsi, on a mentionné plus haut la possibilité administrative et financière d'organiser des cheminements d'études selon des rythmes et des formats mieux adaptés aux besoins. On a aussi rappelé l'importance irremplaçable d'une fonction de services aux étudiants axés sur l'atteinte des objectifs d'apprentissage et des choix d'orientation. Il faut évoquer ici deux autres prolongements. D'abord, celui de la mise au point de structures de participation interne autour des enjeux pédagogiques de formation, cela même qui constitue la mission essentielle des collèges. On l'a rappelé plus haut : pour toutes sortes de raisons, la commission pédagogique est loin d'avoir donné tous les fruits escomptés et ce n'est pas de la seule structure départementale qu'on peut attendre la prise en charge de la cohérence et de l'articulation de programmes qui ne sont pas de type disciplinaire. Les solutions ne seront pas simples : les équilibres actuels sont déjà souvent fragiles et ce n'est pas sans prudence qu'on peut s'engager à les modifier. Le besoin est là, pourtant, pressant, incontournable, puisqu'il y va de la cohérence et de la vitalité des programmes d'études et des enseignements.

Le second prolongement concerne le renouvellement professionnel des personnels. Si la commission Parent voyait dans la mobilisation des enseignants la clef de la réussite de la « révolution tranquille » en éducation, on croit de plus en plus aujourd'hui qu'un aspect essentiel de l'engagement professionnel souhaitable consiste dans le renouvellement disciplinaire et pédagogique. De ce point de vue, le perfectionnement professionnel en cours d'emploi peut être vu comme un déterminant majeur de la vitalité pédagogique d'un collège. Pourtant, au cours des vingt dernières années, on n'a pas réussi à jalonner la carrière d'enseignant de collège de moments réservés à un authentique renouvellement professionnel. C'est là un défi qui n'a pas été adéquatement relevé, même si l'on se rend de mieux en mieux compte que les progrès en matière de pédagogie et d'apprentissage sont liés au développement professionnel[42] : l'accès au perfectionnement est souvent une source de valorisation et un moyen de soutenir la vitalité de l'établissement. Maintenant que les clivages idéologiques sur les orientations pédagogiques se sont beaucoup dépolarisés et que la recherche en pédagogie a fait de substantiels progrès, on peut envisager des renouvellements professionnels en cours d'emploi davantage centrés sur le développement pédagogique et la qualité des apprentissages. On ne doit pas hésiter à y voir un enjeu pédagogique d'avenir.

5.4.4 La mission des collèges

Quatrièmement, l'élargissement amorcé de la mission des cégeps se continuera et ira sans doute en se consolidant. On l'a déjà mentionné, cet élargissement porte sur de nombreux champs de sollicitation. Comme lieu ouvert à l'éducation des adultes, d'abord : la réalité parle d'elle-même, les cégeps connaissent à cet égard un développement qui ne fera que s'accroître, du moins à court terme. C'est là un défi de taille, car les encadrements du réseau, tant du point de vue administratif et financier, voire pédagogique, que de celui

40. Voir, à ce sujet : J. de Lorimier, *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de système et pédagogie différenciée*, Québec, CSE, 1987. De même, les recherches américaines et anglaises sur les regroupements hétérogènes au niveau secondaire supérieur sont tout aussi pertinentes pour la pédagogie collégiale. Voir, par exemple : *Mixed-Ability Teaching*, sous la direction de M. Sands et T. Kerry, Londres, Croom Helm, 1983 ; J.I. Goodlad, « Individuality, Commonality and Curricular Practice », dans *Individual Differences and the Common Curriculum*, sous la direction de G.D. Fenstermacher et J.I. Goodlad, Chicago, University of Chicago Press, 1983.

41. Les recherches bibliographiques de G. Dessureault sur la littérature pédagogique des cégeps au cours des années soixante-dix témoignent d'une pénétration importante des perspectives de l'approche organique de l'éducation, au moins en tant que modèle, bien qu'il soit difficile de caractériser les pratiques prévalant à l'époque : *Recherche documentaire sur les professeurs du collégial*, Québec, MEQ, vol. 1 (1981), 2 (1983) et 3 (1985).

42. Voir, par exemple : B. Joyce et B. Showers, *Student Achievement through Staff Development*, New York, Longman, 1988.

des conditions de travail des personnels, ne se sont pas encore vraiment adaptés à ce tournant majeur; les collèges sont même le seul réseau d'enseignement à disposer d'une enveloppe fermée pour les cours offerts dans le cadre de l'éducation des adultes. Nul doute que les réformes en cours des modes de financement devront se mettre à l'heure du plein accueil des adultes.

Élargissement du côté de la recherche[43], aussi. La voie évolutive et empirique adoptée par les gouvernements en matière de recherche dans les collèges livrera d'elle-même ses enseignements : tout milite en faveur d'un engagement croissant dans ce secteur d'activités. À telle enseigne qu'il ne faudra pas trop tarder à préciser le type de lien interne à assurer entre la recherche et la mission fondamentale d'enseignement, de manière à éviter les distorsions avec lesquelles se débattent durement les universités.

La participation au développement de leur milieu d'appartenance continuera également de solliciter l'action des collèges. Avec des accents propres aux dynamiques régionales et à celles des centres urbains, c'est à la fois sur les plans économique, culturel et sociocommunautaire que la mission des cégeps aura encore à déployer le type d'engagement que les intentions initiales avaient déjà esquissé pour eux. Il n'est même pas dit que, tôt ou tard, ils n'auront pas, eux aussi, à marquer les limites au-delà desquelles le collège pourrait devenir un « fourre-tout ».

Enfin, il faudra suivre de près le rôle joué par les collèges dans le dispositif de formation et de perfectionnement professionnels de la main-d'œuvre du Québec, notamment dans toutes ces activités de formation que, dans des programmes spéciaux ou « sur mesure », les collèges sont amenés à dispenser. Depuis la signature des derniers accords Québec-Ottawa, les collèges sont même engagés dans des dynamiques qui les sollicitent dans des directions où leurs arrières ne sont pas toujours pleinement assurés. Ils y font l'expérience croissante d'une concurrence dans l'offre de services, qui pourrait éventuellement modifier considérablement leurs champs et leurs modes d'intervention. Ces engagements croissants en formation sur mesure comportent des enjeux proprement éducatifs de première importance et obligeront les cégeps à discerner et à mesurer les types de prestations les plus conformes à leur mission fondamentale.

En fait, ces élargissements concernent des dimensions d'engagement qui n'étaient pas absentes du concept d'origine, s'il est vrai qu'on a voulu que le cégep québécois assure un ensemble de fonctions que, en d'autres systèmes, on a confiées à divers types d'établissements.

43. Voir, à ce sujet : CSE, *Du collège à l'université...*, pp. 29 ss.

5.4.5 La diversification institutionnelle

En cinquième lieu, il y a assurément un enjeu autour de l'identification et de la « personnalisation » des établissements : des dynamiques d'établissement auront à se préciser et à s'affirmer autour de la prise en charge des objectifs de formation.

C'est sur la base de cette conviction que le Conseil a récemment proposé, comme stratégie prioritaire de recherche de la qualité, le développement et la valorisation de telles dynamiques institutionnelles[44]. Les recherches sont d'ailleurs convergentes à cet égard : il semble bien y avoir une relation directe entre les résultats éducatifs d'un établissement et la nature de sa dynamique institutionnelle. Faite du désir et de la capacité d'apprendre des étudiants, de l'engagement et de la compétence des personnels, de la cohérence et de la force de la culture organisationnelle, c'est cette dynamique qui inspire et colore l'ensemble des activités et donne forme à des réalités aussi fondamentales que le contenu du curriculum lui-même, la qualité des apprentissages, le climat d'intérêt et de travail. Les cégeps qui ont amorcé cette prise en charge et l'affirmation résolue de leur autonomie locale sont engagés dans une voie stratégique leur permettant de relever des défis institutionnels, de prendre des initiatives et de contribuer à « desserrer », sur le plan local, ce qui aurait pu avoir été « ficelé serré » pour l'ensemble du réseau. Vingt ans après la vaste entreprise de création des cégeps, maintenant qu'administrateurs, enseignants et autres professionnels ont acquis la maîtrise de leur art, il n'est pas mal venu de penser qu'on puisse dépasser avec profit les seules perspectives de la « normalisation ».

Il y a plus. Il se pourrait que les collèges prennent éventuellement des figures institutionnelles plus diversifiées que celles d'aujourd'hui. À voir les tendances actuellement à l'œuvre, on peut penser que certains collèges pourront ressembler plus que d'autres à des collèges communautaires, à des collèges universitaires ou à des collèges d'enseignement technique. Sans exclusive et sans virage spectaculaire, une telle diversification ne serait pas contraire aux intentions de départ. Des expériences institutionnelles inédites pourraient bien ainsi prendre corps, comme autant de manifestations d'une volonté locale efficace.

5.4.6 La participation à l'enseignement supérieur

Enfin, en guise de conclusion, il faut évoquer ce qu'il y a de prospectif dans la participation de l'enseignement collégial à la mission de l'enseignement supérieur. Les choses ont bien évolué à cet égard depuis

44. CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 13-20.

les propos du rapport Parent, ainsi que l'a récemment retracé le Conseil[45]. Mais l'intégration progressive du collège à l'enseignement supérieur doit assurément signifier beaucoup plus que de simples mesures administratives.

C'est en participant à la mission d'enseignement supérieur que la mission des collèges a le plus de chances d'affirmer sa consistance et son originalité ; c'est même dans la perspective de l'enseignement supérieur que le collège pourra remplir au mieux sa mission particulière et ses fonctions de transition. En s'ouvrant nettement « vers le haut », cette mission indique d'elle-même un registre d'exigence, de densité et de richesse culturelles qui l'apparente à l'université ou au collège universitaire. Cela ne doit pas constituer un argument pour ceux qui voudraient fermer la porte aux candidats jugés insuffisamment préparés ; mais cela dit clairement où on veut les conduire et jusqu'où on veut les accompagner. Le progrès de l'enseignement collégial gagnerait beaucoup d'un net engagement des collèges à devenir vraiment des établissements d'enseignement supérieur.

* * *

Tels sont donc certains des enjeux majeurs pour les années à venir. On peut sans doute prévoir que l'évolution des cégeps se poursuivra autour de ces pôles, qui concernent autant leur mission et la pédagogie que la formation fondamentale elle-même. Fidèles, pour une grande part, à l'idée qui leur a donné naissance, les cégeps semblent devoir connaître un développement significatif dans la ligne de leur mission particulière au sein de l'enseignement supérieur.

45. CSE, *Du collège à l'université...*, pp. 5-10.

Chapitre 6
L'université : à l'heure de la démocratisation

La réforme générale de l'enseignement proposée par le rapport Parent touche aussi l'enseignement universitaire, dont la structure même devra subir d'importantes transformations. Mais, surtout, les universités du Québec devront relever les défis considérables qui leur sont posés et se tourner vers l'avenir. Il leur faudra accueillir la « marée montante » des étudiants, sans que, pour autant, la qualité du curriculum ne soit compromise. Qui plus est, l'enseignement supérieur — dans le rapport Parent, l'enseignement supérieur, c'est l'enseignement universitaire — devra évoluer au rythme accéléré du progrès des connaissances dans tous les domaines. La révolution tranquille en éducation exige, au palier universitaire, une université mise à l'heure de la démocratisation[1].

Le présent chapitre sur l'université comporte quatre sections. La première rappelle *les orientations de la réforme proposée par le rapport Parent* pour l'enseignement universitaire, tant sur les plans culturel et social que pédagogique et institutionnel. La deuxième trace *un portrait de la situation actuelle des universités* en dégageant les principaux traits qui caractérisent leur conception, leur développement, leurs conditions pédagogiques et leurs modes de gestion. La troisième fournit *quelques facteurs d'explication de leur évolution* ayant trait aussi bien à leur croissance et à leur autonomie qu'à leur orientation et à leur mode de financement. La quatrième indique *certains de leurs défis pour les années à venir*, au regard du contenu du premier cycle, des taux de diplomation, de la recherche, de la préparation à la pratique professionnelle, de la fonction d'enseignement et de leur rôle social.

6.1 Les orientations de la réforme proposée par le rapport Parent

Il sera utile de décrire d'abord la situation de l'enseignement universitaire au moment où la commission Parent aborde cette question, au début des années 60. On verra, par la suite, que les commissaires énoncent un projet global à l'égard des universités, qui comporte des dimensions sociale, culturelle, pédagogique et institutionnelle.

6.1.1 La situation de l'enseignement universitaire au début des années 60

Au début des années 60, il existe six universités, soit trois de langue française et trois de langue anglaise : l'Université McGill (1821), l'Université Laval (1852)[2], l'Université Bishop (1853), l'Université de Montréal — qui débuta en 1876 à titre de succursale de l'Université Laval jusqu'en 1920 et à laquelle se joignirent plusieurs écoles d'enseignement supérieur entre 1887 et 1915 —, l'Université Concordia (1974) (résultant de la fusion de l'Université Sir George Williams (1948) et du Collège Loyola) et l'Université de Sherbrooke (1954).

Ces universités sont toutes le fruit d'initiatives privées ; elles sont d'ailleurs régies par des chartes privées. Elles se rattachent à des cultures et à des traditions très diversifiées : écossaise, dans le cas de McGill ; française, dans le cas de Laval ; anglaise, dans celui de Bishop[3]. Du fait de leur origine, de leur tradition et de leur évolution séparée, elles ont acquis des personnalités très différentes.

Alors que, du côté francophone, l'université a été fondée pour recevoir les finissants des collèges classiques, détenteurs d'un baccalauréat ès arts, les universités anglophones ont d'abord été des « colleges » et ont, par la suite, gardé le double rôle de collège et d'université, selon la tradition prévalant aux États-Unis. La définition de l'enseignement universitaire n'est donc pas exactement la même selon les deux grandes traditions. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, les critères d'admission sont très sélectifs.

Après la guerre, soit au tournant des années 50, les universités commencent à voir affluer les demandes d'admission, comme on l'a rappelé au chapitre deuxième. Parallèlement à cette tendance à l'accroissement des effectifs, résultant à la fois de l'augmentation de la population du groupe d'âge susceptible de les fréquenter et de la valorisation des études supérieures, les universités font face à un autre défi : celui du rythme accéléré de la progression des connaissances, dans tous les domaines. Cette double tendance oblige alors les universités à prévoir des places pour

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. II, n° 303.

2. Le Séminaire de Québec dispensait des enseignements universitaires en droit, en médecine et en théologie longtemps avant la fondation de l'Université Laval.

3. Norman Henchey et Donald Burgess, *Between Past and Future, Québec Education in Transition*, Detselig Enterprises Limited, Calgary, Alberta, 1987, p. 107.

l'enseignement de premier cycle, tout en s'efforçant de développer leurs fonctions de recherche et de formation aux cycles supérieurs. Elles sont donc confrontées aux problèmes d'une croissance rapide : manque de personnel, structure de financement inadéquate, inquiétude à l'égard de la qualité dans le contexte d'une fréquentation de masse et difficulté de répondre aux nouvelles attentes de la société[4].

Au cours de cette période, caractérisée par les retombées scientifiques et techniques de la dernière guerre et par les défis nouveaux de l'exploration spatiale, on assiste également à une profonde transformation des modèles culturels. Ainsi, les femmes, qui, au début des années cinquante, fréquentaient peu les universités, affirment de plus en plus leur intention d'accéder à tous les domaines du savoir. Par ailleurs, les corps intermédiaires, les administrations publiques et, plus tard, les entreprises se rapprochent de plus en plus des universités, désirant que celles-ci s'engagent davantage dans le développement économique, dans la résolution des problèmes sociaux et dans l'orientation des grands débats culturels[5].

Même si les demandes d'admission à l'université se font déjà plus nombreuses, il n'en reste pas moins que l'enseignement universitaire demeure toujours le palier le plus difficilement accessible. Pour en préparer et en faciliter l'accès, le gouvernement adopte, en 1961, un certain nombre de mesures — surtout d'ordre financier et organisationnel —, connues sous l'appellation de « Grande Charte de l'éducation[6] ». Ces mesures traduisent la préoccupation de mieux répondre à la demande sociale d'une formation supérieure et le souci d'engager les universités dans le développement social, culturel et économique du Québec.

6.1.2 Un projet global d'université à l'heure de la démocratisation

Dans ce contexte, les visées des commissaires à l'égard de l'enseignement universitaire comporteront toutes les dimensions d'un projet global d'université à l'heure de la démocratisation : la dimension culturelle, consistant à revoir la définition même et le rôle de l'enseignement universitaire ; la dimension sociale, axée sur l'accessibilité et ses conditions structurelles de réalisation; la dimension pédagogique, précisant les conditions nécessaires pour assurer aux étudiants les meilleurs services ; la dimension proprement organisationnelle, proposant une gestion moderne des universités.

D'abord, la dimension culturelle. À la suite de leurs analyses et en cohérence avec leur projet global de réforme de l'enseignement, les commissaires en arrivent à définir les études universitaires, ou l'enseignement supérieur, comme l'ensemble des études qui se situent au-delà du diplôme de la 13e année — le diplôme délivré par l'institut —, soit deux ans plus tôt que ne le permettait le collège classique aux étudiants francophones et deux ans plus tard pour les étudiants anglophones. Ce rééquilibrage ne se fonde pas seulement sur un souci d'équité, mais également sur la conception que se font les commissaires de la spécificité de l'enseignement universitaire.

Le grand défi culturel, en effet, auquel doit répondre la commission Parent dans son projet de réforme du système d'éducation, est de trouver le point d'équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée et, conséquemment, de déterminer les responsabilités de chaque ordre d'enseignement par rapport à ces pôles de formation.

À cause de la tradition dont elles étaient issues et du type d'institutions qui préparaient leurs étudiants, les universités du Québec n'accueillaient pas tous les étudiants au même moment et ne définissaient pas leur mission d'enseignement de la même façon : d'une part, les seuils d'accueil variaient entre onze et quinze années de scolarité, selon la filière choisie ; d'autre part, dans certains cas, les universités se donnaient nettement pour rôle de dispenser un enseignement spécialisé, alors que d'autres assumaient la poursuite de la formation générale.

Compte tenu des réformes proposées en amont du système scolaire, où les enseignements secondaire et collégial, grâce à la formule de la polyvalence, offriront une formation générale plus diversifiée et plus conforme aux composantes de la culture moderne et permettront une initiation graduelle à la spécialisation, les commissaires estiment que les universités devraient abandonner la responsabilité de la formation générale, pour se consacrer plus exclusivement à un enseignement vraiment spécialisé[7]. Ils considèrent en outre que, dans un contexte où les connaissances se renouvellent à un rythme aussi rapide, le fait pour les universités de conserver une responsabilité sur le plan de la formation générale constituerait une entrave à leurs rôles premiers et fondamentaux : transmettre les connaissances dans leur état le plus récent ; former des spécialistes ; faire avancer les connaissances dans toutes les disciplines, notamment par la recherche[8].

4. C'est dans ce contexte que se posera la question des subventions fédérales aux universités. Au Québec, cette question provoquera une crise qui divisera les universités, créera des tensions entre elles et les paliers de gouvernement et contribuera à anémier la plupart des universités. Le problème ne trouvera sa solution qu'en 1960.

5. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 303.

6. Louis-Philippe Audet, *Bilan de la réforme scolaire au Québec 1959-1969*, Presses de l'Université de Montréal, 1969, p. 25.

7. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 314. Voir aussi les n^os^ 304, 309, 315, 316, 317.

8. *Ibid.*, t. II, n° 111.

La Commission conclut donc que les universités doivent abandonner la responsabilité de la formation générale, pour se consacrer plus exclusivement à un enseignement spécialisé. Elle établit ainsi une distinction plus nette entre enseignement préuniversitaire et enseignement universitaire. Pour elle, l'enseignement universitaire débute après le diplôme d'études collégiales, soit théoriquement après treize années d'études. Et, si l'université ne doit plus imposer de propédeutique à l'intérieur de ses facultés, elle peut cependant exiger « des candidats qu'ils aient suivi parmi les options offertes à l'institut certains cours considérés comme prérequis[9] ».

La Commission définit donc le premier diplôme universitaire comme un diplôme spécialisé qui peut être terminal ; toutefois, le degré de spécialisation peut varier selon les intérêts de l'étudiant et les besoins du marché du travail. En retenant la notion d'option dans la composition du programme d'études individuel, la Commission adopte un principe de flexibilité et de diversification dans la définition même des profils de formation. Un tel choix entraînera la nécessité d'un décloisonnement, non seulement à l'intérieur des facultés ou des départements, mais également entre les facultés[10].

Après avoir fixé le seuil d'entrée à l'université et après avoir défini le caractère spécialisé des études universitaires, la commission Parent veut faire disparaître des confusions et des ambiguïtés qui existent dans l'organisation des études universitaires, aussi bien au sein d'un même établissement qu'entre les universités. Cette préoccupation, qui touche l'organisation interne des universités, procède, certes, d'un souci aigu de la justice envers tous les étudiants, mais aussi d'une vision du rôle éducatif et culturel de l'université.

On sait qu'il existait alors, pour l'obtention d'un diplôme dans la même discipline, une grande disparité entre les universités quant à la durée des études exigées. Se fondant sur le principe selon lequel « des études de même niveau et de même durée doivent conduire à des diplômes équivalents[11] », les commissaires recommandent « qu'un diplôme dans une même discipline exige des études de même durée dans toutes les universités du Québec[12] ».

Compte tenu des pratiques généralement observées et de la crédibilité dont devront jouir les diplômes des universités québécoises, les commissaires proposent aussi que le premier diplôme n'exige pas moins de trois ans ; « le second diplôme universitaire pourra ensuite être accordé aux étudiants qui poursuivent avec succès une ou deux autres années d'études et de recherches dans le domaine où ils auront obtenu leur premier diplôme (...) enfin, le troisième diplôme universitaire ne sera accordé qu'au terme d'au moins trois années d'études et de recherches après le premier diplôme[13] ».

Ensuite, la dimension sociale. Au moment où la commission Parent se penche sur l'enseignement universitaire, les effectifs étudiants doublent à tous les cinq ans. Et les commissaires prévoient que le phénomène ira en s'amplifiant.

Il faut d'abord rappeler que les transformations proposées au système d'éducation — telles l'élimination des blocages structurels, l'intégration de la formation des maîtres à l'université et les doubles promotions entraînées par la suppression de deux années, l'une au primaire et l'autre au secondaire classique — font que « tous les jeunes qui s'engagent dans le cours secondaire sont susceptibles de se rendre à l'université ». Ce type de sélection, dit « américain », favorise beaucoup plus l'atteinte des études universitaires que le cheminement de « type européen », illustré ici par la formule des collèges classiques.

Deuxièmement, les commissaires s'attendent à ce « qu'un nombre croissant d'étudiantes s'inscrivent aux études supérieures[14] ». Plusieurs facteurs viennent d'ailleurs appuyer cette prévision : la transformation culturelle en cours dans la société québécoise, la réforme des voies d'accès à l'université et l'intégration de la formation des enseignants à l'université. Les commissaires prévoient même que, au cours des années 80, la présence des filles à l'université atteindra la parité avec celle des garçons.

Troisièmement, les auteurs du rapport Parent anticipent un accroissement des étudiants étrangers, à cause des besoins des « nouvelles nations en émergence », d'une part, et de la vitalité et de l'accueil de nos universités, d'autre part.

Ces considérations et prévisions au regard de l'accessibilité conduisent les commissaires à estimer qu'un des problèmes majeurs de l'enseignement universitaire est précisément celui du développement d'établissements capables d'accueillir l'afflux de nouveaux étudiants et étudiantes. C'est pourquoi ils retiendront les principes suivants comme inspiration des mesures à prendre : « Il faut rendre accessible au plus grand nombre possible d'étudiants un enseignement qui soit en même temps de haute qualité ; il faut éviter la dispersion des ressources, fatale à l'esprit de recherche, mais éviter aussi de compromettre le dyna-

9. *Ibid.*, t. II, n° 321.
10. *Ibid.*, t. II, n° 316.
11. *Ibid.*, t. II, n° 129.
12. *Ibid.*, t. II, n° 319.
13. *Ibid.*
14. *Ibid.*, t. II, n° 326.

misme par la centralisation et le gigantisme ; il faut tenir compte des besoins de la population sans céder à des pressions locales trop intéressées[15].»

Dans un premier temps, les commissaires retiennent trois solutions possibles et concurrentes, dans le but d'ajuster la structure à la demande sociale d'accessibilité : l'utilisation maximale des universités existantes, la création d'universités à charte limitée et l'ouverture de centres d'études universitaires.

L'utilisation maximale des universités existantes exigera le délestage de leur clientèle « préuniversitaire », une occupation plus rationnelle des locaux, voire un programme de construction. Si cette solution semble répondre aux besoins quantitatifs à court terme des universités de langue anglaise, elle est loin de satisfaire aux prévisions des universités de langue française.

« La deuxième solution, pour absorber ce surplus d'étudiants, consistera à créer des universités à charte limitée. Nous entendons par là des institutions universitaires autonomes administrativement et pédagogiquement, dotées du pouvoir de donner tout l'enseignement du premier diplôme universitaire (licence ou grade de « Bachelor ») et de décerner elles-mêmes ce diplôme. La création de ce nouveau type d'université aura l'avantage d'assurer un enseignement en vue du premier grade à un plus grand nombre d'étudiants, de favoriser un enseignement plus diversifié, d'éviter le gigantisme ; en même temps, on ne dispersera pas les énergies au niveau des études plus avancées, en limitant la juridiction de certaines universités au premier diplôme[16]. » Les auteurs du rapport Parent proposent ainsi de confier à la commission de l'enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'éducation le mandat de déterminer les endroits où il faudra établir de telles universités et ils la rendent garante de la qualité de l'enseignement qui y sera dispensé. Pour les auteurs, cependant, il est d'ores et déjà évident qu'il faudra rapidement en créer une dans la région métropolitaine de Montréal.

Dans les régions où il ne sera pas possible, à court terme, d'établir une université à charte non limitée ou limitée, la Commission propose, « comme troisième solution, la création de centres d'études universitaires, c'est-à-dire d'institutions qui pourront assurer une partie de l'enseignement du premier grade universitaire (la première année ou les deux premières années) dans un nombre suffisant de disciplines de base et de spécialités...[17] ». S'il peut être autonome du point de vue administratif, le centre d'études universitaires devra cependant être intimement lié à une université mère, dont il sera en quelque sorte une annexe[18]. Il reviendra à l'université mère de décerner les diplômes, de sanctionner la nomination des professeurs et d'assumer la responsabilité de la qualité de l'enseignement.

Du fait de l'engagement de plus en plus important de l'État dans le financement des universités et aussi à cause du caractère démocratique de leur mission, la Commission recommande « que tout nouvel établissement universitaire soit constitué en corporation par une loi réservant à l'État la nomination d'au moins la majorité des membres du Conseil d'administration mais reconnaissant à des groupements d'enseignants ou de personnes intéressées à divers titres à l'enseignement le droit de proposer à l'État la nomination de personnes de leur choix[19] ». Elle suggère donc que les nouvelles universités aient une charte publique.

Voilà donc de quelle manière les commissaires envisagent que les universités réussiront à répondre à la demande sociale d'accessibilité ; ils prévoient que, de 1966 à 1981, cette demande sera multipliée par sept dans les universités francophones et par deux dans les universités anglophones.

Dans un deuxième temps, et toujours dans l'optique sociale de l'accessibilité et de la hausse des qualifications, la commission Parent insiste sur le développement de la recherche et des études avancées des deuxième et troisième cycles. Or, en 1960, comme on l'a montré au chapitre deuxième, le diagnostic fait voir que les universités québécoises, principalement les universités francophones, ne décernent pas suffisamment de diplômes de maîtrise et de doctorat. Parmi les étudiants qui décident de poursuivre des études avancées, plusieurs choisissent plutôt d'aller à l'étranger.

D'ailleurs, la situation est telle parce que l'organisation et le financement de la recherche sont aussi, à ce moment, largement déficients. « Au Québec, on ne peut que constater qu'à part l'Université McGill, une des plus richement dotées du Canada, le budget de nos universités ne comporte qu'une bien maigre part consacrée à la recherche provenant souvent de fondations américaines ou de subventions fédérales[20]. » La Commission recommande donc que les universités, pour attirer des candidats, disposent d'un nombre suffisant de bourses ; qu'elles puissent offrir aux chercheurs les conditions indispensables de laboratoires, d'équipement et de techniciens ; que, dans

15. *Ibid.*, t. II, n° 329.
16. *Ibid.*, t. II, n° 331.
17. *Ibid.*, t. II, n° 333.
18. *Ibid.*
19. *Ibid.*, t. II, n° 334.
20. *Ibid.*, t. II, n° 348.

un premier temps, trois universités — Laval, McGill et Montréal — soient mandatées pour développer les études avancées, afin d'éviter la dispersion des ressources ; qu'un Conseil provincial de la recherche soit créé en vue de stimuler et d'encourager la recherche. Ce Conseil aurait comme responsabilités de subventionner les chercheurs, de contribuer par des subventions à équilibrer la distribution des fonds entre les universités et entre les branches du savoir, de susciter des colloques et des rencontres entre chercheurs, de favoriser la venue de chercheurs invités et de réunir « tous les renseignements sur les recherches déjà faites ou en cours dans la province, au Canada et à l'étranger[21] ».

Dans un troisième temps, la Commission propose de développer le secteur de « l'éducation permanente ». Dans un contexte économique et technologique en rapide transformation, l'université doit assumer une part de responsabilité dans l'éducation des adultes devenue toujours plus nécessaire. Qu'il s'agisse de répondre aux besoins de spécialistes qui doivent renouveler leurs connaissances, de personnes qui aspirent à l'obtention d'un diplôme supérieur ou d'enseignants qui désirent se perfectionner, qu'il s'agisse de collaborer avec les entreprises, les administrations ou les syndicats pour offrir des perfectionnements spécialisés, les universités ont une part de responsabilité dans l'éducation des adultes. « L'éducation permanente doit faire preuve d'invention et ne pas craindre les nouveautés...[22] ».

Aussi, la dimension de l'organisation pédagogique. Une première condition d'ordre pédagogique a trait à l'admission. Selon les propositions du rapport Parent, les étudiants seront admis à l'université s'ils détiennent un diplôme d'études collégiales, obtenu après un minimum de treize années de scolarité. Mais, devant l'affluence des étudiants, les universités ou certaines facultés peuvent être tentées d'imposer des conditions de sélection. De fait, au moment où s'écrit le rapport Parent, les facultés peuvent exiger un certain pourcentage dans les résultats scolaires antérieurs, sans que ce pourcentage ne soit officiellement divulgué, et elles peuvent aussi imposer des examens d'admission ; il s'établit ainsi une hiérarchie entre les facultés selon leur degré d'exigence. En outre, les façons de faire ne sont pas identiques d'une faculté à l'autre et d'une université à l'autre. La Commission recommande donc « qu'un mode rationnel et uniforme d'admission des étudiants soit établi pour tous les établissements d'enseignement supérieur de la province[23] ». Elle ne favorise pas la tenue de concours d'admission, mais propose plutôt une acceptation après examen du dossier de l'étudiant : « Les universités pourraient exiger pour l'admission dans toute faculté ou tout département un certain pourcentage dans l'ensemble du dossier des quatre dernières années; de plus, chaque faculté ou département pourrait exiger que le candidat ait suivi certains cours déterminés au programme préuniversitaire et ait passé les examens dans certaines matières avec un pourcentage donné. Ces normes devraient cependant être publiquement connues, bien reconnaissables dans les universités et acceptées par le ministre de l'Éducation[24]. »

Une deuxième condition concerne l'orientation. Les commissaires constatent également un haut taux d'abandons, d'échecs ou de transferts d'une faculté à une autre en cours d'études et ils regrettent ce « gaspillage ». Ils considèrent que les universités ne devraient pas laisser les étudiants à eux-mêmes dans leurs choix d'orientation, mais leur offrir plutôt des services de conseillers en orientation.

Une troisième condition relève de la pédagogie proprement dite. De l'avis des commissaires, l'université a aussi abusé de l'enseignement magistral et le défi prend de nouvelles proportions lorsque des professeurs doivent dispenser leurs cours à des groupes de 200 à 300 étudiants. Les professeurs devraient être davantage soucieux de se préparer à leur rôle de pédagogue et de communicateur et les directeurs de département « devraient se préoccuper davantage d'aider au moins leurs jeunes collègues[25] ».

Une quatrième condition touche au décloisonnement de l'enseignement. Alors que l'évolution des sciences se moque de plus en plus des frontières qu'on a établies entre elles et que les nouvelles disciplines et les récents développements technologiques évoluent à la jonction de plusieurs sciences, il devient de plus en plus impérieux que le découpage des universités en facultés et départements, malheureusement hermétiques et cloisonnés, fasse place à une organisation plus respectueuse des exigences de la science et des besoins des étudiants. En effet, les étudiants ont de plus en plus besoin, pour composer leur programme, de puiser dans les banques de cours des diverses facultés ou départements. Il est maintenant nécessaire que ces emprunts deviennent faciles et fassent partie de la pratique courante. Pour ce faire, la Commission juge qu'« on devra cependant mettre sur pied un ou plusieurs organismes de coordination entre les facultés ou départements...[26] ». Ce changement doit finalement transformer toute l'université : « C'est donc à la dimension de toute l'université — et non seulement de certaines facultés ou de certains départements —

21. *Ibid.*, t. II, n° 350.
22. *Ibid.*, t. II, n° 356.
23. *Ibid.*, t. II, recommandation 135.
24. *Ibid.*, t. II, n° 352.
25. *Ibid.*, t. II, n° 353.
26. *Ibid.*, t. II, n° 357.

que nous souhaitons voir tomber les cloisonnements malheureux et s'opérer les contacts interdisciplinaires qu'exigent la science moderne aussi bien que l'intérêt des étudiants[27]. »

Enfin, la dimension proprement institutionnelle. Les commissaires proposent un certain nombre de mesures, en vue d'éliminer des rigidités et des anachronismes dans le fonctionnement des établissements universitaires. Ainsi devront-elles démocratiser leur gestion, assurer une meilleure coordination entre elles et prévoir un mécanisme de liaison entre elles et le ministère de l'Éducation.

En premier lieu, dans l'esprit d'une gestion plus démocratique, la Commission recommande que les universités entreprennent la révision de leur charte, de façon à faire une place plus grande aux principaux agents de l'université dans les conseils d'administration. Étant donné le caractère public du service rendu par les universités et le niveau de financement qui leur vient du gouvernement, les universités devraient adopter le statut de « corporation de caractère public qui, tout en gardant vis-à-vis de l'État l'autonomie nécessaire, ait la responsabilité de l'administration et de la direction de l'établissement devant l'État et devant le public[28] ». Cette réforme doit aussi inclure la révision du mode de nomination des officiers aux différents postes de direction.

La démocratisation des structures universitaires exige aussi que les professeurs soient davantage associés aux décisions administratives et pédagogiques, en permettant à certains d'entre eux de siéger au conseil d'administration ; mais il faut surtout éviter de dissocier les responsabilités de l'administration et celles de l'enseignement : « C'est là créer un fossé artificiel et malheureux entre les administrateurs et les professeurs, un risque de tension et de malaise[29]. » De même, les étudiants, raison d'être des universités, seront davantage associés « aux décisions administratives et pédagogiques qui les concernent de près[30] ».

En deuxième lieu, une coordination entre universités est nécessaire. Le développement de l'effectif universitaire, l'évolution des champs de connaissance et la réforme des autres ordres d'enseignement vont obliger les universités à dépasser leur individualisme et leur isolement et à développer une plus grande interdépendance. Aussi, faudrait-il que la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), alors récemment constituée, « devienne permanente et étende son travail à tous les aspects du développement universitaire, y compris l'étude des budgets des universités avant leur présentation à l'État[31] ».

En troisième lieu, il serait pertinent de créer un mécanisme qui voie au développement de l'enseignement universitaire. Dès la fin des années 50, en effet, l'État avait été appelé à s'engager de plus en plus dans le financement du développement et des opérations des universités, pour leur permettre de répondre à leurs obligations. Mais, comment évaluer globalement les besoins des universités et comment y répondre de façon équitable, en évitant de perpétuer le processus anachronique des « pèlerinages » à Québec ? Dans cette optique, « il paraîtrait utile qu'un organisme représentatif de la collectivité tout entière soit appelé à servir d'intermédiaire entre l'État et les universités dans la discussion des besoins de l'enseignement supérieur[32] ».

La Commission recommande donc la création de l'Office pour le développement de l'enseignement supérieur, organisme conseil dont « la principale fonction serait de faire des recommandations au ministre de l'Éducation sur le montant des subventions à accorder aux établissements d'enseignement supérieur[33] ». L'Office devrait aussi « avoir l'autorité nécessaire pour examiner tous les projets de construction et d'expansion afin de faire au ministre les recommandations appropriées[34] ». Il pourrait, en outre, être amené à s'intéresser aux échelles de traitement et au développement de la recherche.

Tel est donc le projet de la commission Parent à l'endroit des universités. À ce palier aussi, on peut aisément le constater, la réforme est profonde et exigeante. En cohérence avec ses postulats et ses choix fondamentaux, la Commission propose un sérieux coup de barre qui doit porter ses effets jusque dans les traits institutionnels des universités.

6.2 Un portrait de la situation actuelle des universités

Lorsqu'on fait le bilan de la réforme qui a découlé des recommandations de la commission Parent, on ne s'attarde généralement pas à l'enseignement universitaire, comme si les universités n'avaient qu'accidentellement été concernées. Les attentes de la commission Parent vis-à-vis des universités étaient pourtant fort significatives : redéfinir plus précisément le mandat des universités, favoriser l'accessibilité en accueillant tous ceux qui manifestent à la fois aptitude et intérêt pour les études universitaires, fournir aux univer-

27. *Ibid.*
28. *Ibid.*, n° 334 et n° 363.
29. *Ibid.*, t. II, n° 359.
30. *Ibid.*, t. II, recommandation 144.
31. *Ibid.*, t. II, recommandation 149.
32. *Ibid.*, t. II, n° 368.
33. *Ibid.*, t. II, n° 369.
34. *Ibid.*, t. II, n° 370.

sités les ressources nécessaires à leur mission et à leur expansion, standardiser le cadre de leur organisation académique et, enfin, démocratiser leur mode de fonctionnement. Une vision rétrospective permet de constater, d'ailleurs, que les universités ont été profondément transformées au cours des vingt-cinq dernières années. Présenter le portrait actuel de l'enseignement universitaire, c'est relever l'impact direct des recommandations de la commission Parent et tenir compte des attentes qui se sont exprimées de plus en plus explicitement au sein de la société.

6.2.1 La mission éducative et culturelle des universités

Le premier trait qui ressort de l'analyse de la situation présente concerne la compréhension de la mission éducative et culturelle des universités. *D'abord, les universités ont dû partager la responsabilité de l'enseignement supérieur.* Avant l'application des recommandations du rapport Parent, les universités étaient responsables de tout l'enseignement postsecondaire, dans le secteur protestant, et de l'enseignement classique, dans le secteur catholique. Or, la commission Parent a restreint l'appellation « enseignement supérieur » au seul enseignement universitaire. Mais des évolutions et des décisions ont, par la suite, attiré le collégial du côté de l'enseignement supérieur[35].

Les universités ont dû accepter que leur rôle dans l'ensemble du cycle éducatif soit redéfini. À la suite de la recommandation du rapport Parent, retenue par le gouvernement, de créer un quatrième ordre d'enseignement — l'institut ou le cégep —, les universités ont perdu la responsabilité de l'enseignement collégial et ont dû recentrer leur mission sur une définition plus restreinte de l'enseignement universitaire ; dans certaines universités, ce transfert de juridiction toucha jusqu'au tiers de l'effectif. La transition s'est effectuée sur une période de dix ans ; et la nouvelle orientation a affecté de façon inégale les universités francophones et les universités anglophones, dans la mesure où elles étaient issues de traditions assez différentes sur ce point. Ce nouveau partage des responsabilités de l'enseignement postsecondaire entre deux catégories d'établissements à la recherche d'une identité propre et disposant d'une large autonomie administrative est toujours porteur d'importantes exigences d'arrimage et de coordination[36].

Ensuite, les universités se sont orientées vers des formations plus spécialisées, dès le premier cycle. Le choix de la polyvalence pour les ordres d'enseignement secondaire et collégial, de même que l'imposition par les collèges et les universités de cours préalables pour accéder à certains de leurs programmes respectifs, ont forcé les universités à spécialiser davantage leur premier cycle, comme le souhaitait d'ailleurs le rapport Parent et comme y poussaient de fortes tendances nord-américaines. On déplore de plus en plus, aujourd'hui, le fait que les programmes collégiaux eux-mêmes adoptent un profil trop spécialisé. « Il y a eu tendance, en effet, à susciter une spécialisation prématurée risquant de détourner le collège de son objectif fondamental, qui est d'assurer une formation générale solide préalable dont aucune étude universitaire ne peut faire l'économie. Faisant suite souvent à une spécialisation précoce, le premier cycle universitaire a donc tendu vers une sorte de surspécialisation. Au Québec, cette tendance n'a pas été uniforme ; on retrouve en effet ici l'approche généralement opposée des universités francophones et des universités anglophones, ces dernières conservant leur habitude de repousser la spécialisation à la toute fin du premier cycle[37]. »

Parmi les effets d'une spécialisation poursuivie dès le premier cycle, il faut noter la fragmentation et la multiplication des cours, d'une part, la difficulté pour les étudiants d'avoir une vision d'ensemble de la discipline ou du champ d'études où ils se trouvent, d'autre part. En effet, bien des étudiants se plaignent aujourd'hui que, à travers une multitude de cours plus spécialisés les uns que les autres, ils ne puissent pas toujours percevoir le projet de formation auquel ils croyaient s'être inscrits[38].

Le débat est à nouveau ouvert. Et plusieurs voudraient que les universités prennent les mesures nécessaires pour redonner une signification d'ensemble à la pluralité d'activités de formation auxquelles elles soumettent les étudiants, pour assurer un meilleur équilibre entre la formation fondamentale et la spécialisation poussée et pour sensibiliser les étudiants aux impacts éthiques, sociaux et culturels de leurs travaux[39].

Partage de la responsabilité de l'enseignement supérieur et orientation vers des formations plus spécialisées, mais *aussi élargissement de la mission.* Dès sa création et malgré la multiplicité des problèmes urgents, le Conseil des universités a entrepris une réflexion fondamentale sur la mission universitaire. Aux fonctions de l'enseignement, aussi bien théorique que pratique, et de la recherche, telles que pro-

35. Voir, à ce sujet : CSE, *Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec 1988, pp. 5-9.

36. L'avis du Conseil, précédemment cité, traite essentiellement de cette question.

37. Maurice Boisvert. *Formation générale, formation spécialisée*, Conférence annuelle de l'Association canadienne des vice-recteurs des universités, Université Laval, 1985, pp. 14-15

38. Voir, à sujet : Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum : A Report to the Academic Community*, Washington, 1985.

39. Allan Bloom, *L'Ame désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*, Paris, Julliard, 1987, traite abondamment de ce besoin.

posées par la commission Parent, le Conseil des universités en ajoute une autre qu'il nomme le « service à la collectivité », c'est-à-dire « la réponse à des sollicitations émanant du corps social, dans les limites des objectifs précédents — enseignement et recherche — et sans que soit compromise leur réalisation[40] ». Dans l'université idéale, ces trois missions sont conçues comme devant être interdépendantes et assumées par chaque professeur.

S'il se donne généralement de l'enseignement aux trois cycles, cette première mission s'exerce plus particulièrement au premier cycle. Dans les années 60 et 70, à cause de l'affluence des effectifs réguliers et à temps partiel, les universités ont dû y accorder proportionnellement plus d'attention et de ressources ; certaines y consacrèrent même la quasi-totalité de leurs activités. L'enseignement mobilise la plus grande partie du personnel professoral et un grand nombre de professeurs y investissent l'essentiel de leurs tâches. Le rapport Parent le notait déjà : « Il y aura toujours dans les universités des professeurs dont la mission, plutôt que d'écrire, aura été de stimuler, de porter vers l'action intellectuelle quelques générations d'étudiants[41]. »

Les études des deuxième et troisième cycles s'ouvrent beaucoup plus largement sur la recherche; celle-ci constitue même une condition primordiale des études avancées. La recherche nécessite une forte concentration de professeurs hautement spécialisés. Si la tâche de beaucoup de professeurs est avant tout investie dans l'enseignement, de plus en plus de chercheurs préfèrent consacrer la plus grande partie de leur temps aux travaux de recherche. Alors que, dans la vision traditionnelle de l'université, ces deux missions étaient généralement interdépendantes et devaient constituer la tâche de tous les enseignants, il semble bien que ce soit aujourd'hui de moins en moins le cas.

On assiste, dans le milieu universitaire, à des tendances opposées sur ce sujet : alors que les universités tentent d'intéresser le plus de professeurs possible à la recherche, les organismes subventionnaires resserrent davantage leurs conditions pour accorder un financement de recherche. En outre, compte tenu du déroulement de leur carrière et des responsabilités qu'ils ont acceptées dans le passé, les professeurs se définissent eux-mêmes soit comme professeurs-chercheurs soit seulement comme professeurs. Il faut donc prendre acte que, présentement, la recherche n'est véritablement prise en charge que par une partie des professeurs d'université.

Le « service à la collectivité » est la mission dont l'explicitation est la plus récente. On ne s'entend pas toujours sur sa signification et sur l'extension qu'elle doit prendre au sein de l'université. Ce dont on est sûr, cependant, c'est que, dans un univers fondé sur la maîtrise du savoir, les attentes de la société vis-à-vis des universités sont innombrables. On attend des universités qu'elles diffusent, bien au-delà de leur population régulière — « extra muros », en quelque sorte —, les connaissances et l'expertise qu'elles génèrent. Si toutes les universités ont développé des projets et des actions relevant de cette troisième fonction, peu d'entre elles ont prévu des mécanismes d'accueil, de gestion et de financement appropriés. La recherche a maintenant ses encadrements administratifs et financiers ; le service à la collectivité ne sera vraiment intégré à la mission universitaire, croit-on, que lorsqu'il aura les siens.

Enfin, les universités ont connu une uniformisation de la nomenclature de leurs diplômes et de la durée des programmes qui y mènent. Une fois reconnu le fait que tous les étudiants réguliers ne peuvent entrer à l'université qu'après avoir complété un minimum de treize années de scolarité et obtenu leur diplôme d'études collégiales, il devenait plus facile d'uniformiser la durée des études requises pour obtenir un même diplôme et de s'entendre sur une nomenclature. Cette réforme, fortement recommandée par la commission Parent, était devenue nécessaire pour permettre aux étudiants de s'y retrouver plus facilement dans le foisonnement des programmes, pour assurer une plus grande justice sociale en évitant les trop grandes disparités entre les programmes et en accordant la même valeur à des diplômes similaires, pour offrir une image plus cohérente de l'enseignement supérieur au Québec.

Toutes les universités ont ainsi convenu de ne retenir qu'une nomenclature, celle d'origine anglo-saxonne, pour désigner les trois cycles d'études, soit le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Dans toutes les universités, la durée du baccalauréat, pour la plupart des facultés, a été fixée à trois ans ; seules certaines facultés de sciences et de génie ont choisi un baccalauréat qui s'étale sur quatre années. La structure de l'enseignement universitaire en a été grandement simplifiée et offre ainsi une meilleure visibilité.

6.2.2 Le développement de l'enseignement universitaire

Le deuxième trait rejoint les choix d'ordre social du rapport Parent et concerne le développement de l'enseignement universitaire. Les commissaires, on le sait, envisageaient le développement des universités sous trois aspects : l'accroissement des étudiants de premier cycle, l'ouverture aux adultes dans une perspective d'éducation permanente et le développement des études graduées et de la recherche.

40. Conseil des universités, *Objectifs généraux de l'enseignement supérieur et grandes orientations des établissements*, Québec, février 1973, Cahier II, p. 7.

41. *Rapport de la Commission ...*, t. II, n° 112.

D'abord, l'accroissement des étudiants du premier cycle universitaire. La commission Parent avait prévu que la population universitaire quadruplerait de 1961 à 1981, passant de 22 752 à 94 600[42]. Or, la réalité a dépassé les prévisions puisque, en 1981, l'effectif universitaire s'était multiplié par un facteur de 5,7, pour atteindre 130 767 étudiants « équivalents temps complet[43] ». En 1984-1985, il atteignait 150 185, soit une augmentation équivalant à un facteur de 6,6[44].

La Commission proposait, on l'a signalé, une triple stratégie pour faire face à l'accroissement phénoménal qu'elle entrevoyait : l'expansion des universités existantes, la création d'universités à charte limitée au premier cycle et le développement de centres d'études universitaires dans les régions n'ayant pas une population suffisante pour créer une université. En 1985-1986, la première stratégie, axée sur l'expansion et l'utilisation maximale des universités existantes en 1965-1966, permettait d'absorber 76 % de l'effectif à temps complet et 56 % de l'effectif à temps partiel, soit un total de 66 % de la population étudiante.

La création de l'Université du Québec, conçue comme un réseau d'établissements desservant à la fois Montréal et les régions, tient à la fois de la deuxième et de la troisième stratégie. Toutefois, elle s'en distingue dans la mesure où l'Université du Québec n'est pas une université à charte limitée, même si, dans la pratique, plusieurs constituantes ont longtemps fonctionné comme des universités de premier cycle. Cette nouvelle université se distingue, sur plusieurs points, des autres universités québécoises. Premièrement, elle a une charte d'institution publique, sans dépendre pour autant directement de l'État. Deuxièmement, elle est conçue pour répondre à tous les nouveaux besoins d'expansion et fonctionne selon le modèle d'un réseau d'établissements autonomes mais administrativement interreliés à un siège social. Troisièmement, pour favoriser le décloisonnement des disciplines, la nouvelle université dispose d'une structure bidimensionnelle, où le module assume la responsabilité des programmes et où le département regroupe les personnels. En 1985-1986, l'Université du Québec recevait 24 % des étudiants à temps complet et 44 % des étudiants à temps partiel, soit 34 % de l'ensemble de l'effectif en nombre absolu, dont une portion importante est issue de régions parfois éloignées des sites d'enseignement plus anciens.

Ensuite, l'ouverture aux adultes. Pour la commission Parent, « dans une économie et une technologie en rapide transformation, l'université doit assumer sa part de responsabilité dans l'éducation des adultes, devenue toujours plus nécessaire[45] ». Qu'il s'agisse de spécialistes qui veulent mettre à jour leurs connaissances, de personnes qui cherchent à obtenir un diplôme d'études supérieures, d'enseignants qui veulent compléter leur formation ou de goupes cibles qui requièrent un perfectionnement, l'université, compte tenu de ses ressources en personnel spécialisé et de ses compétences dans les divers domaines de connaissance, est de plus en plus sollicitée pour développer de nouveaux programmes en fonction de besoins très spécifiques.

Pratique déjà perceptible au début des années 60, la présence des « adultes[46] » à l'université y est devenue un phénomène majeur, une tendance lourde dont on observe la manifestation dans l'ensemble du monde universitaire. Au Québec, tant à cause des attentes particulières dont les universités ont été l'objet que des besoins d'une population adulte qui n'avait pas toujours eu la chance d'accéder aux études universitaires, le nombre d'étudiants à temps partiel dépassait, en 1985-1986, le nombre des étudiants à temps complet[47]. C'est dans le réseau de l'Université du Québec et à l'Université de Montréal que cette pratique est proportionnellement la plus prononcée ; à l'Université Concordia, les deux sous-groupes s'équivalent. Et, dans l'ensemble du Québec, la proportion d'étudiants à temps partiel est plus élevée que dans les autres universités canadiennes ou même américaines. Une étude du Conseil des universités[48] a permis, il y a quelques années, de mieux connaître ces étudiants à temps partiel : 78 % d'entre eux en étaient à leur premier contact avec l'université et, pour 80 %, il s'agissait d'un retour aux études après être déjà entrés sur le marché du travail. Il semble donc que cette formule fournisse effectivement à cette population une seconde chance d'accéder aux études universitaires.

Les universités ont déployé des efforts considérables pour répondre aux besoins spécifiques des adultes et, par une politique d'admission plus large, accroître l'accessibilité des études supérieures. Pour répondre aux besoins de cette nouvelle population étudiante, qui s'inscrit principalement à temps partiel à des pro-

42. *Ibid.*, t. II, n° 322.

43. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Rapport statistique sur les étudiants (ETC), inscrits dans les universités du Québec, 1974-1975 à 1983-1984*, Québec, 1986, p. 7.

44. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Profil des universités du Québec, 1984-1985*, Québec, 1987, p. 8.

45. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 356.

46. Étudiants « adultes » : personnes qui, au cours de leur vie de travail ou à la suite d'un changement d'orientation dans leur vie, décident de retourner aux études et de s'inscrire à l'université, généralement à temps partiel.

47. En 1966-1967, il y avait un étudiant sur trois à temps partiel.

48. Pierre Roberge, *Les Étudiants à temps partiel des universités québécoises*, Synopsis des résultats d'une enquête, Conseil des universités, Québec, 1982.

grammes courts ou à des certificats, les universités ont été amenées à développer de nombreux nouveaux programmes[49].

Enfin, le développement des études graduées et de la recherche. « Une université serait incomplète sans l'enseignement du premier grade ; celui-ci ne doit pas par ailleurs absorber toutes les énergies universitaires aux dépens des études avancées. C'est évidemment un danger qui menace nos universités...[50] ». Les études avancées ne peuvent pas se développer sans un programme de recherche et sans une infrastructure qui le soutienne. Or, les universités québécoises, sauf l'Université McGill, étaient, au cours des années 60, insuffisamment financées et généralement déficientes sur le plan de l'organisation de la recherche. Aussi les commissaires avaient-ils recommandé de concentrer, pour un certain temps, les études graduées dans les trois universités — Laval, McGill et Montréal — les mieux préparées à assumer cette tâche, de façon à éviter l'éparpillement des ressources humaines et matérielles. Cette recommandation n'a pas été retenue par la suite.

Dès 1967, le ministère de l'Éducation lançait le Programme pour la formation des chercheurs et l'action concertée (FCAC). Ce programme visait à susciter la formation d'équipes de chercheurs, à favoriser la concertation entre les différents milieux de recherche — universitaire, industriel et gouvernemental —, à soutenir la publication des travaux scientifiques et à offrir des bourses d'excellence en vue de la maîtrise et du doctorat. Le programme FCAC jouait en partie le rôle que la commission Parent avait dévolu au Conseil provincial de la recherche[51]. En 1984, le programme acquérait une autonomie de gestion et connaissait une expansion de son rôle, sous l'appellation de « Fonds FCAR » (Formation de chercheurs et aide à la recherche).

En 1980, dans son livre blanc sur la recherche, le gouvernement québécois annonçait la création d'un nouveau programme pour développer et soutenir la recherche de pointe dans des domaines considérés prioritaires ; il s'agissait d'un programme dit d'« actions structurantes ». Ce programme avait pour objectif de regrouper les chercheurs provenant des diverses universités autour de projets communs, dans des domaines de pointe. Il visait à éviter l'effet appauvrissant de la dispersion des ressources et à favoriser la concentration des efforts dans un petit nombre de domaines, où les universités avaient déjà des compétences et qui s'avéraient des champs prometteurs pour l'avenir. Le programme fut effectivement mis sur pied en 1984. Actuellement, il y a quarante-trois équipes subventionnées par ce programme.

Même si, au cours des dernières années, les universités ont mieux organisé cette opération capitale qu'est la demande de subvention, les chercheurs des universités du Québec ne réussissent pas encore à aller chercher leur part de subvention des fonds fédéraux. Entre 1976-1977 et 1982-1983, la hausse des montants reçus dans les universités du Québec, à titre de subventions et de contrats venant de toutes les sources, n'a été que de 36,2 % en dollars constants. Cependant, la présence de la recherche dans les universités dites « régionales » a eu un impact important sur le développement de ces régions. Et s'y ajoutent, depuis quelques années, des coopérations de ces universités avec des cégeps, avec d'autres universités et même, plus récemment, avec des entreprises. Il y a là un modèle intéressant de concertation des forces locales.

Ces efforts pour développer les études de 2e et 3e cycles ne font que commencer à donner un nouvel élan aux études postgraduées[52]. Plusieurs indices révèlent, cependant, un comportement particulier des étudiants du Québec, spécialement des étudiants francophones. Comparativement à l'ensemble des étudiants canadiens, les étudiants du Québec mettent généralement plus de temps pour obtenir leur baccalauréat, s'inscrivent à temps complet à des programmes de baccalauréat, de maîtrise ou de doctorat en moins grande proportion et ils ont un taux général de diplomation inférieur, comme on l'a montré au chapitre 2.

Par contre, les étudiants à temps partiel du Québec s'inscrivent en plus forte proportion que la moyenne canadienne aux programmes de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat. Ce comportement s'explique, en partie, par le fait qu'un bon nombre d'étudiants adultes en situation d'emploi entreprennent, à temps partiel, des études de perfectionnement aux deuxième ou troisième cycles. D'ailleurs, une forte proportion de ces étudiants choisissent un programme de maîtrise de type professionnel.

Dans l'ensemble, malgré l'accroissement en chiffres absolus de la clientèle des deuxième et troisième cycles, les universités du Québec n'ont donc pas rattrapé leur retard historique par rapport aux niveaux de la pratique canadienne et nord-américaine. Mal-

49. Voir : Conseil des universités, *La Formation courte dans les universités*. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1986 ; Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Les Étudiants à temps partiel à l'université ; profil d'inscription, situation financière et origine sociale*, Québec, 1987.

50. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 347.

51. *Ibid.*, t. II, n° 350.

52. De 1971 à 1984, l'effectif des étudiants de premier cycle s'est accru en moyenne à chaque année à un rythme plus rapide que celui de l'effectif des étudiants des cycles supérieurs. Ce n'est que depuis 1984 que l'effectif des étudiants des cycles supérieurs s'accroît, en moyenne, plus rapidement que celui des étudiants du 1er cycle. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *Effectif étudiant des universités québécoises : faits saillants de son évolution 1971-1972 à 1986-1987*, Québec, 1987, p. 6.

gré la volonté du gouvernement de mieux équilibrer la répartition des ressources entre les différentes universités, afin d'assurer une plus grande démocratisation de l'enseignement universitaire, cette politique n'a pas eu, au niveau des études graduées, tous les effets attendus.

6.2.3 Les conditions d'ordre pédagogique

Le troisième trait concerne les conditions d'ordre pédagogique. De fait, qu'en est-il aujourd'hui des conditions et des services pédagogiques que la commission Parent jugeait stratégiques pour la réalisation de ses objectifs d'accessibilité des études supérieures et de qualité de la formation transmise ? Les étudiants trouvent-ils à l'université l'accueil, le climat et les conditions de travail propices à un cheminement intellectuel et scientifique enrichissant ?

La première condition dont il faut sans doute parler a trait à *la compétence des professeurs*. La qualité de la formation universitaire dépend, en effet, largement de cette compétence. Il semble bien que les universités aient compris, dès la fin des années 60, la nécessité pour leurs professeurs de détenir un doctorat. Certes, il s'agissait là d'une condition de reconnaissance internationale, d'une exigence des organismes subventionnaires et d'une conséquence de la spécialisation de l'enseignement et de la recherche. Mais, c'était aussi une manière d'assurer la qualité de la formation des étudiants. Dans les années 70, les universités ont parfois fait des efforts considérables pour permettre aux professeurs qui ne détenaient pas de doctorat d'en obtenir un. En outre, elles se sont montrées de plus en plus exigeantes au moment de l'engagement des nouveaux professeurs. La compétence « scientifique » des professeurs n'en fait pas nécessairement d'excellents pédagogues — les universités ont certainement un défi pédagogique à relever pour les années à venir, comme on l'indiquera plus loin —, mais elle constitue une première garantie de la qualité de la formation des étudiants.

Il faut aussi parler *de l'accueil et de la sélection des étudiants*. Une des préoccupations majeures des commissaires, tout au long de leurs travaux, était précisément le caractère difficilement accessible de l'université et le processus extrêmement sélectif du cheminement qui y menait : il en résultait, d'ailleurs, pour le Québec, un retard considérable par rapport aux autres sociétés occidentales, en regard des taux d'accès et des taux de diplomation. Leur objectif visait donc à éliminer les obstacles structurels qui bloquaient l'entrée à l'université et à instaurer un système qui, tout en prévoyant des voies de sortie à différentes étapes, menait à l'université sans détour inutile tous ceux qui le désiraient et en avaient les aptitudes. Alors que, dans les sociétés les plus scolarisées, entre 20 % et 25 % des jeunes du groupe d'âge correspondant accédaient à l'université, le Québec affichait, en 1961, un taux de 7 % ; pour 1981, les commissaires proposèrent donc de se rapprocher des 20 %, comme on l'a montré au chapitre 2.

Aujourd'hui, on peut effectivement constater que beaucoup d'obstacles structurels ont été abolis et que plusieurs mesures ont été mises en place pour faciliter l'accès aux études universitaires : soutien financier par des prêts et bourses, gel des frais de scolarité, établissement d'universités dans toutes les grandes régions et admission des adultes sur la base de leurs acquis scolaires et expérientiels.

Actuellement, il y a deux voies officielles pour être admis à l'université : détenir un diplôme d'études collégiales ou être admis à titre d'adulte en tenant compte de l'âge, du temps passé sur le marché du travail et de l'évaluation des acquis d'expérience. Au-delà de ces règles officielles reconnues par toutes les universités, il n'y a plus d'uniformité dans les autres exigences, dans les critères et les pratiques propres à chaque faculté ou département. Le principe des commissaires, voulant que tous les étudiants soient, dans toutes les universités, considérés selon les mêmes critères, n'a pas été entièrement retenu. Certaines universités ou facultés ont abaissé leurs critères d'admission en n'exigeant plus le DEC à l'entrée, à la condition que l'étudiant complète, pendant la première année, les cours qui lui manquent. D'autres, au contraire, se montrent plus difficiles en élevant leurs critères et en ajoutant des conditions d'accès : résultats plus ou moins élevés, considération des résultats du secondaire, position de l'élève par rapport à son groupe (cote Z), seuils plus ou moins exigeants dans les cours préalables et connexes, examens de sélection, etc.

La pratique du contingentement, pour sa part, peut être expliquée par des contraintes physiques d'espace ou de places de stage, par des exigences gouvernementales visant à limiter les coûts de certains programmes, par la pression de certaines corporations désireuses de limiter l'accès à la profession ou par l'incapacité où se trouvent les universités d'assurer un développement correspondant à la demande. Il est aussi intéressant de constater que, très souvent, les secteurs contingentés correspondent aux domaines où il est le plus facile de se trouver un emploi.

Si plusieurs obstacles structurels qui entravaient l'accès à l'université avant la réforme ont été levés et si l'accessibilité des études universitaires s'est grandement améliorée, on ne peut pas en conclure que cette amélioration ait été équivalente dans tous les domaines et qu'elle ne soit pas, ici et là, entravée par des pratiques très sélectives, voire élitistes.

Enfin, il faut dire un mot *des services d'ordre pédagogique*. Dans la première section de ce chapitre, on a rappelé les analyses et les recommandations

de la commission Parent au sujet du grand nombre d'étudiants qui abandonnaient, échouaient ou changeaient d'orientation au cours de la première année à l'université. L'observation de la situation actuelle amène aux mêmes constatations et aux mêmes conclusions.

Dans une université où l'accès est devenu généralisé, il est important d'offrir un service d'accueil dont le rôle sera de conseiller les étudiants sur les choix qui s'offrent à eux en fonction de leurs objectifs, de fournir de l'information sur le fonctionnement de l'université et de veiller également à ce que chaque programme soit, en début d'année, présenté pour en expliciter les objectifs, la démarche, les liens entre les diverses activités et les exigences. Certaines universités ont développé cette approche avec les étudiants adultes, notamment. Mais, de façon générale, il y a un manque flagrant de conseillers pédagogiques pour répondre aux besoins de l'accueil et du suivi des étudiants.

Sur le plan pédagogique proprement dit, de nombreux efforts ont été faits au cours des dernières années : création de services pédagogiques, mise sur pied de laboratoires audiovisuels, utilisation de l'ordinateur à des fins pédagogiques, etc. Toutefois, il reste encore beaucoup à faire, surtout au premier cycle, pour améliorer la communication pédagogique et les relations entre professeurs et étudiants, ou tout simplement l'accès aux instruments de travail. Ainsi, les bibliothèques ont gravement souffert des compressions budgétaires, ayant écopé plus que pour leur part des réductions de budget : les heures d'ouverture ont été restreintes, des abonnements ont été annulés, les achats ont été limités au strict minimum et les espaces ne permettent pas, bien souvent, de gérer adéquatement les collections. En outre, les étudiants manquent généralement d'espace pour travailler et pour se réunir ; or, si les étudiants ne peuvent pas vivre sur le campus et y avoir des activités complémentaires à leurs cours, ils ne peuvent pas davantage s'y engager et y trouver de l'intérêt. Conscientes de cette lacune, certaines universités ont consenti des efforts pour développer une vie de campus et cela semble avoir eu un effet d'attraction sur les étudiants.

Malgré des politiques en ce sens et des efforts certains, les universités n'ont pas encore réussi à offrir un encadrement adéquat aux étudiants de deuxième et troisième cycles, à leur fournir des lieux pour travailler en association avec leur directeur de thèse et à les inciter à s'engager plus intensément dans leurs activités universitaires. Il importe également de souligner que les étudiants adultes, qui suivent leurs cours le soir ou la fin de semaine, peuvent difficilement bénéficier des mêmes services de soutien que les étudiants de jour. La gestion des universités n'a pas encore vraiment intégré les activités qui dépassent l'horaire dit « normal » — de 9 h 00 à 17 h 00 — comme des activités régulières.

6.2.4 La gestion des universités

Le quatrième trait concerne la gestion des universités. Dans le dernier volet de ses considérations et de ses recommandations, la commission Parent abordait un certain nombre d'aspects touchant la gestion des universités.

En premier lieu, on observe que, malgré certains acquis de démocratisation, *la gestion des universités s'est largement bureaucratisée*. Conformément aux recommandations des commissaires, les anciennes universités ont procédé à une révision de leur charte : elles ont élargi la composition de leur conseil d'administration ; l'Église, là où ce n'était pas déjà fait, s'est retirée de la gestion des universités ; celles-ci ont fait une place aux représentants des professeurs dans les diverses instances et elles ont fait des efforts pour associer plus étroitement la gestion pédagogique et la gestion générale. En outre, une nouvelle université d'une conception très différente a été créée : l'Université du Québec.

Toutefois, la scolarisation de masse et la diversification des services offerts ont entraîné une transformation radicale de la gestion des universités. Celles-ci ont rendu plus complexes leurs structures et leur fonctionnement. Pour faire face à leurs obligations vis-à-vis de leurs effectifs, pour assumer les effets de la syndicalisation de leurs personnels, pour se conformer aux exigences du financement public et pour répondre aux attentes du gouvernement et de l'ensemble de la société, les universités ont dû adopter, pour une bonne part, les modes de gestion des grandes entreprises. Elles ont dû, par conséquent, s'astreindre aux mécanismes exigeants et parfois très lents de la planification, de la budgétisation, des relations publiques et de la reddition des comptes. Il en est résulté, dans bien des cas, une hypertrophie de l'appareil administratif, qui consomme à son tour une part de plus en plus importante des ressources de l'université, alourdit le processus de décision et établit une distance entre la direction et la vie académique.

La gestion des universités est d'ailleurs d'autant plus complexe et rigide que chacune d'entre elles est composée d'un grand nombre d'entités, les facultés ou les départements, qui détiennent, selon leur ancienneté, leur prestige social ou le poids de leurs subventions, plus ou moins de pouvoir et d'autonomie. Dans ce contexte, tout processus de planification visant à dégager des priorités, des lignes d'orientation et des objectifs de fonctionnement exige des discussions, des négociations et des arbitrages qui rendent le processus fort onéreux.

En deuxième lieu, *les universités apprennent lentement à se coordonner avec les autres établissements scolaires et les institutions sociales*. Depuis la réforme de l'éducation, il est devenu beaucoup plus évident que les universités constituent un ensemble dans un

système d'éducation dont les éléments sont beaucoup plus interdépendants qu'il y a vingt-cinq ans. Le rapport Parent insistait, d'ailleurs, sur la nécessité d'une coordination permanente entre les universités. Dès le début des années 60, les universités avaient, face au nouveau contexte politique et aux changements sociaux, senti le besoin de se réunir entre elles au sein de ce qui s'est appelée la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). À partir du moment où le financement et le développement de chacune ne se régleraient plus à la pièce, il devenait impérieux qu'elles se donnent une table de concertation.

Entre les cégeps et l'université, il n'y a présentement qu'un seul organisme officiel de liaison, le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC), qui fut créé en 1971. Il relève présentement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. « Il a toujours pour mandat principal d'assurer une coordination entre les ordres d'enseignement collégial et universitaire, d'une part, en veillant à la complémentarité des programmes d'études universitaires et collégiales dans le respect des objectifs propres à chacun et, d'autre part, en favorisant l'harmonisation des structures d'accueil et des conditions d'admission[53]. » Mais, comme le rappelait aussi le Conseil : « Selon l'évaluation la plus souvent entendue, il semble bien que, à cause même de sa « lourdeur » structurelle et faute de ressources humaines et financières, peut-être surtout à cause de la variété des modes de décision pratiqués dans les universités, le CLESEC a joué un rôle très limité en matière de coordination : son intervention a porté essentiellement sur les structures d'accueil, ce qui est une consolidation des préalables bien plus qu'une solution des problèmes soulevés par les préalables. Tout un volet de son mandat, et de loin le plus important, celui de veiller à la complémentarité des programmes d'études, n'a pas été assumé dans les faits. Il faut dire que le mode de représentation des universités déséquilibre et paralyse pratiquement l'action de l'organisme, puisque toutes les universités doivent être d'accord pour qu'une décision soit prise[54]. » Toutefois, plusieurs universités et collèges ont passé des ententes sur une base régionale ou sur la base de projets spécifiques dans les domaines des programmes d'études ou de la recherche. Dans la même perspective, le programme ACSAIR du Fonds FCAR prévoit des associations entre des chercheurs des deux types d'établissements.

Comme elles ont, parmi leurs activités, une large part de formation professionnelle, les universités doivent maintenir des relations suivies avec les corporations professionnelles et avec les entreprises. La recherche exige aussi qu'elles se tiennent en liaison avec les divers organismes subventionnaires, les entreprises, les laboratoires publics et les organismes internationaux spécialisés. Enfin, elles sont appelées à participer à plusieurs ententes internationales.

En troisième lieu, *les universités font désormais partie du système éducatif*. La décision de considérer l'éducation comme un droit et, par voie de conséquence, d'en faire un service public largement accessible a entraîné l'État à jouer un rôle beaucoup plus important, à titre de responsable politique de l'ensemble du système d'éducation ; il en a résulté une transformation de rôle et de statut pour les divers types d'institutions engagées en éducation.

Avant 1960, les universités étaient toutes des établissements privés, entièrement autonomes quant à leurs orientations et à leur développement ; en outre, elles détenaient la responsabilité de tout l'enseignement postsecondaire dans le secteur protestant et de l'enseignement classique dans le secteur catholique. Chacune négociait avec le gouvernement les subventions dont elle avait besoin. Le fait que la commission Parent ait conçu l'organisation de l'éducation comme un système a eu pour conséquence de faire de l'enseignement universitaire un ensemble qui se devait d'être mieux articulé avec les autres ordres d'enseignement et les diverses instances sociales et politiques.

Si le gouvernement a assumé des responsabilités beaucoup plus grandes vis-à-vis de l'ensemble de l'éducation, il a par ailleurs prévu des organismes pour le conseiller dans son rôle. Ainsi, le Conseil des universités — nommé Office de développement de l'enseignement supérieur par les commissaires — créé en 1968, a un rôle consultatif et doit garder une position indépendante entre les instances gouvernementales et les universités. Le ministre doit le consulter sur tout plan de développement de l'enseignement et de la recherche universitaires, les budgets, la répartition des crédits annuels défrayés pour fins d'enseignement et de recherche, les mesures de coordination, les règles relatives à la standardisation des méthodes comptables. Le Conseil peut également, de sa propre initiative, formuler des avis sur ces mêmes sujets.

Le rapport Parent avait également recommandé la création d'une commission de l'enseignement supérieur au sein du Conseil supérieur de l'éducation (créé en 1964). Chaque fois que le ministre devait exercer son pouvoir de réglementation concernant l'enseignement supérieur, il devait prendre l'avis du Conseil supérieur de l'éducation. Le Conseil devait également pouvoir, de sa propre initiative, transmettre des avis au ministre sur toute question relative à l'éducation. Le Conseil supérieur exerce toujours ce mandat pansystémique qui assure que, quelque part dans le système et par-delà les interventions sectorielles du

53. CSE, *Du collège à l'université...*, p. 40.

54. *Ibid.*, p. 40

Conseil des universités, s'exerce une approche globale des questions d'éducation, y compris de celles qui touchent l'enseignement et la recherche universitaires.

En quatrième lieu, *les universités sont subventionnées selon la méthode de financement dite historique*. Le mode actuel de financement des universités québécoises résulte, de fait, d'un certain nombre de décisions qui ont été prises depuis le milieu des années 60. À cette époque, le gouvernement a d'abord décidé de geler les frais de scolarité à l'enseignement universitaire, dans le but de lever l'obstacle financier à l'accès aux universités[55]. Au fil des années, cette décision a privé les universités d'une source de revenus propres et est même devenue socialement régressive.

En 1971, le gouvernement opta pour la méthode de financement dite « historique ». Celle-ci prenait pour base de calcul les dépenses réelles effectuées en 1969-1970, auxquelles on appliquait chaque année un taux d'indexation générale et que l'on ajustait en fonction du nombre des étudiants inscrits. Cette formule a été retenue, parce qu'on était convaincu qu'elle préservait davantage l'autonomie des universités et permettait de tenir compte des variations de l'inflation et des fluctuations des effectifs étudiants[56]. Fondamentalement, c'est, encore aujourd'hui, la méthode de financement utilisée pour déterminer les subventions aux universités, quoiqu'elle ait été assortie d'autres paramètres — les secteurs disciplinaires et les niveaux d'enseignement, par exemple.

En outre, au début des années 80, l'État a procédé à une série de coupures budgétaires et a refusé de verser les pleins crédits pour financer les accroissements d'effectifs, tout en maintenant l'objectif d'accroître l'accessibilité des études universitaires. Face aux difficultés de la crise économique et à son déficit budgétaire, l'État exige des universités qu'elles continuent à remplir leurs missions, avec toutefois moins de ressources. Cependant, depuis 1984, le gouvernement a quelque peu desserré son étau sur le budget des universités, bien que la formule de financement ne tienne toujours pas compte, par exemple, des coûts indirects générés par le développement de la recherche et des études avancées et que les effectifs additionnels ne soient pas encore entièrement subventionnés. De façon générale, le niveau de ressources est devenu une préoccupation quotidienne dans les universités. Les problèmes de financement font assurément partie de la réalité fondamentale actuelle des universités québécoises.

6.3 Des facteurs d'explication

Pour comprendre la situation actuelle de l'enseignement universitaire, il faut tenir compte de la façon dont l'ensemble des recommandations du rapport Parent ont été appliquées. Il faut, en outre, prendre en considération les effets induits par la réforme et par la dynamique même des universités ; enfin, d'autres aspects trouvent leur explication dans les transformations sociales, culturelles et économiques survenues depuis vingt-cinq ans.

Parmi l'ensemble des recommandations de la commission Parent, ce sont, sans doute, celles portant sur l'enseignement universitaire qui ont, en plus grand nombre et avec le plus de fidélité, été mises en application. Paradoxalement, cependant, les recommandations qui ont eu le plus d'impact sur l'enseignement universitaire sont celles qui concernaient l'implantation de la polyvalence à l'école secondaire et au cégep et celles qui portaient sur la création d'un nouvel ordre d'enseignement — l'institut — entre le secondaire et l'universitaire.

À plus d'un titre, l'université actuelle apparaît radicalement différente de celle d'il y a vingt-cinq ans. On présentera ici quatre facteurs qui en ont fait ce qu'elle est aujourd'hui : ses effectifs, ses orientations, son autonomie, son financement.

6.3.1 La diversification des effectifs universitaires

Le premier facteur concerne la diversification des effectifs universitaires. Contrairement à la population étudiante de l'enseignement primaire, qui se situe présentement à un niveau inférieur à celui de 1956, et à celle de l'enseignement secondaire, qui équivaut actuellement à celui de 1966, la population étudiante de l'enseignement supérieur — collégial et universitaire — n'a pas cessé de croître depuis les trente dernières années, comme on l'a montré au chapitre deuxième. Les universités ont été, jusqu'en 1986, dans un cycle de croissance.

Que l'on parle d'effectif en chiffres absolus ou de taux de fréquentation par groupe d'âges, *les prévisions des commissaires se sont révélées inférieures aux données observées*. Plusieurs faits peuvent expliquer cette tendance. Premièrement, en offrant au secondaire et au collégial un modèle rationalisé de cheminement, la réforme allait donner la chance à un plus grand nombre d'élèves d'atteindre l'enseignement uni-

55. Toutefois, entre 1978 et 1984, les frais de scolarité des étudiants étrangers ont été considérablement haussés ; mais, pour diverses raisons, environ la moitié des étudiants étrangers — et particulièrement ceux qui viennent de pays qui ont signé des ententes avec le Québec — ne subissent pas cette hausse. Il y a, dans l'accueil des étudiants étrangers, des enjeux importants : cela permet d'abord une ouverture sur d'autres pays et d'autres cultures ; ce peut être aussi intéressant dans une optique de commerce extérieur, puisque les étudiants étrangers qui retournent dans leur pays avec une connaissance de notre pays occupent souvent des postes de commande ; cela rejoint, enfin, toute la dimension internationale de l'enseignement universitaire québécois.

56. *Rapport de la Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*, Québec, 1979, Partie I, p. 12.

versitaire. Cette tendance va d'ailleurs être renforcée par le régime pédagogique de 1981, qui restreint les cours optionnels au profit d'une formation de base plus longue, pratique qui favorisera l'allongement de la scolarisation et l'accès éventuel à l'université. Deuxièmement, les élèves, principalement au secondaire mais également, quoique à un moindre degré, au collégial, ont beaucoup moins choisi les options professionnelles que ne le prévoyait la commission Parent ; ils se sont massivement dirigés vers la voie de la formation générale. Troisièmement, une réévaluation de leur orientation ou de leur insertion au marché du travail ramène beaucoup d'adultes — souvent de jeunes adultes — à l'université pour y chercher soit un premier diplôme soit un perfectionnement. Quatrièmement, les universités ont fait des efforts considérables pour diversifier et adapter leurs services aux besoins des divers milieux sociaux et pour assouplir les critères d'admission dans certains programmes, de telle sorte qu'elles ont perdu beaucoup de leur réputation d'inaccessibilité ; ainsi, bien des gens qui, il y a quelques années, n'auraient pas imaginé pouvoir s'inscrire à l'université s'y retrouvent présentement à temps complet ou à temps partiel. Cinquièmement, le système des crédits, en découpant les objectifs en parties plus faciles à atteindre et cumulatives, a également favorisé l'accessibilité de l'université.

D'affirmer, par ailleurs, que l'effectif à temps partiel dépasse en chiffres absolus l'effectif actuel dit régulier a de quoi étonner ; en tout cas, cela fait voir que la croissance ne s'est pas faite uniquement d'un point de vue quantitatif, mais qu'elle s'est traduite aussi en *une véritable diversification qualitative de la population étudiante*. Cette évolution a forcément entraîné des conséquences pour l'ensemble de l'organisation universitaire : les programmes, les horaires, la durée des séjours à l'université, le climat et la vie étudiante.

L'université d'aujourd'hui diffère beaucoup de celle d'hier, parce que l'ensemble de sa clientèle a aussi beaucoup changé dans son mode de vie, ses centres d'intérêts et ses valeurs. Alors que, il y a vingt-cinq ans, la plupart des étudiants se consacraient entièrement à leurs études, les étudiants actuels tentent de concilier vie de travail, vie maritale et vie universitaire. De façon générale, leurs centres d'intérêts et leurs principales préoccupations sont extérieurs à l'université. L'université n'est plus pour eux leur principal lieu de travail et de loisir. Ils envisagent les études universitaires de façon beaucoup plus utilitaire. Ils valorisent davantage l'autonomie économique et l'importance de la consommation. Et l'université devient, elle aussi, davantage un lieu de consommation qu'un lieu de participation : on s'y procure des certificats, des crédits ou des diplômes.

La croissance de l'effectif a donc été accompagnée d'une transformation radicale des universités: celles-ci sont entrées dans l'ère des grands ensembles, avec ce que cela comporte sur le plan organisationnel et sur le plan des rapports humains. Et l'évolution culturelle a aussi changé considérablement le profil des étudiants et leurs attentes face à l'université.

6.3.2 Les orientations de l'université

Le deuxième facteur a trait aux orientations de l'université. Ses orientations ont été affectées, en premier lieu, par *la division de l'enseignement supérieur en deux entités* et donc par la création de deux types d'établissements distincts et autonomes. Non seulement l'enseignement collégial a-t-il été soustrait à la juridiction des universités, mais la commission Parent y voyait même « un niveau d'études complet en lui-même[57] ». On a déjà suffisamment montré ici comment les universités ont eu à réorienter leur action pour s'adapter à une situation aussi radicalement nouvelle[58].

En deuxième lieu, le message des commissaires en faveur *d'une formation universitaire davantage spécialisée* a eu de multiples résonances. Voulant sans doute rattraper le temps perdu et ne pas être en reste par rapport au milieu nord-américain et comptant sur la valeur formatrice de chaque domaine du savoir, les universités ont laissé chaque discipline se développer et occuper la place que son importance semblait mériter, sans toujours se soucier que ces disciplines s'insèrent dans un projet global de formation. Passant d'un côté à l'autre, le balancier, en l'absence de forces qui auraient pu maintenir un équilibre, a entraîné l'orientation du premier cycle à l'autre extrémité, celle de la spécialisation.

La place toujours importante occupée par la formation professionnelle à l'université, de même que les demandes et les pressions toujours plus insistantes pour que les universités fournissent une formation adaptée aux exigences des professions, ont aussi largement contribué à cette accentuation de la spécialisation. En outre, gouvernements et corps intermédiaires ont insisté de plus en plus sur une philosophie prônant que les universités, largement pourvues en deniers publics, devaient, en retour, apporter leur contribution à la résolution des problèmes de gestion, de fabrication ou d'« engineering » social. Or, comme les demandes sont généralement formulées à la manière de problèmes particuliers, de préoccupations assez pointues et d'approches « cas par cas », il en est résulté un éparpillement pour répondre aux commandites, une

57. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 280.

58. Voir aussi : CSE, *Du collège à l'université...*

tendance à bâtir des programmes courts pour donner suite à des besoins spécifiques et une préoccupation du court terme plutôt que du long terme. Ce qui en inquiète plusieurs aujourd'hui, c'est que la production du savoir, à l'université, se fasse surtout en fonction du développement technologique ; devenue plus consciente, l'université cherche maintenant à rétablir l'équilibre.

Un autre facteur de déséquilibre et de polarisation provient de la prépondérance accordée aux sciences de la nature et aux sciences appliquées dans l'allocation des fonds de recherche, dans l'attribution des locaux et des équipements et dans la considération qu'on accorde à chaque science. Au cours de la dernière crise financière, les sciences humaines ont permis d'accroître le nombre d'étudiants et d'assurer la croissance financière des universités, puisqu'elles n'imposaient pas les contraintes de laboratoires, mais sans pouvoir, en retour, améliorer leur propre sort. Cette hiérarchisation et cette survalorisation de certaines sciences aux dépens d'autres accentue encore davantage les tendances à offrir des formations étroites, voire surspécialisées.

Enfin, la spécialisation est aussi favorisée par la dynamique propre aux départements. En effet, en l'absence d'une pratique intensive du décloisonnement des départements et des facultés — ce que favoriserait l'interdisciplinarité —, la seule voie de développement possible est la spécialisation et la recherche pointue, afin d'atteindre à l'excellence disciplinaire et au statut de spécialiste.

En troisième lieu, *l'intégration des trois missions de l'université* n'a pas été chose facile. Dans la vision idéale de l'université, la triple mission de transmission des connaissances, de recherche et de service à la collectivité ne devait former que trois facettes intégrées et interdépendantes de toute activité universitaire, voire de la tâche de tout professeur. Or, la pratique observée montre bien que ces trois aspects s'exercent souvent indépendamment l'un de l'autre, quand ce n'est pas aux dépens l'un de l'autre, même si l'on cherche, par ailleurs, à maintenir le meilleur équilibre possible.

Les exigences de l'enseignement au premier cycle ou de la recherche aux cycles des études graduées amènent bien des professeurs à opter principalement pour l'une ou pour l'autre mission, selon leurs intérêts et leurs motivations. Par ailleurs, la fonction de service à la collectivité prend parfois la forme d'activités qui dérangent l'exercice des deux autres fonctions, encore souvent envisagées comme plus fondamentales. Le contexte économique n'a pas davantage favorisé le développement de critères de discernement entre ce qui s'inscrit parfaitement dans la mission de l'université et ce qui s'en éloigne véritablement. De plus, les pratiques administratives des universités au regard de l'évaluation et de la rémunération des professeurs ne correspondent plus toujours aux descriptions de tâches réelles des professeurs.

En quatrième lieu, l'université a éprouvé et éprouve encore quelque *difficulté à accomplir sa mission culturelle*. Dans le contexte actuel, caractérisé, d'une part, par la course au développement de nouvelles connaissances et par l'hyperspécialisation que cela exige, et marqué, d'autre part, par l'affluence d'une clientèle à la fois nombreuse et diversifiée dans ses besoins de formation, l'université éprouve bien des difficultés à remplir tous les rôles et à satisfaire à toutes les exigences de sa mission culturelle.

La forte poussée dans le développement du savoir et la poursuite de la nouveauté ont amené les universités à valoriser des connaissances très spécialisées, ce qui a contribué à cloisonner davantage les domaines du savoir. Ces tendances se vérifient à plusieurs indices, tels le morcellement des programmes, l'absence de vision d'ensemble dans les objectifs de formation et l'évaluation souvent à la pièce des apprentissages. L'université actuelle éprouve des difficultés à assurer l'intégration des connaissances, à fournir une vision synthétique d'une discipline et à établir des relations entre les domaines du savoir, autrement dit à réaliser les opérations essentielles à l'élaboration de la culture savante.

L'élaboration d'une culture savante a également besoin d'un climat qui favorise l'interaction entre les divers acteurs de l'université : les relations interpersonnelles, la discussion, le travail de groupe et la confrontation sont des éléments essentiels pour créer un contexte qui favorise l'expression de problématiques, la critique des courants de pensée et l'avancement des connaissances. Or, la taille de plusieurs universités, la différenciation de leurs clientèles, les difficultés de l'organisation matérielle et le sentiment du peu de prise de chacun sur l'organisation de l'université, de la faculté et même du département ont eu pour effet de développer un milieu à caractère plutôt bureaucratique et anonyme, où les étudiants risquent de devenir des groupes à la recherche d'un produit standardisé. Cette université offre souvent très peu un « milieu de vie universitaire » et constitue finalement peu une « communauté universitaire ». Au-delà d'un certain volume et d'un certain degré de complexité, l'institution, quelle qu'elle soit, a tendance à se développer aux dépens de la vie communautaire, des relations interpersonnelles et d'un climat propice aux activités intellectuelles et culturelles.

L'université actuelle, surtout dans les grands centres, semble donc éprouver beaucoup de difficulté à remplir, adéquatement et dans toutes ses dimensions, sa mission culturelle et à demeurer, par-delà la spécialisation, un véritable centre de vie intellectuelle et culturelle.

6.3.3 L'autonomie des universités

Le troisième facteur d'explication concerne *l'autonomie des universités*. Les universités se trouvent aujourd'hui placées entre, d'une part, une société qui attend beaucoup d'elles et qui, à maints égards, se montre pressée et impatiente dans ses multiples demandes et, d'autre part, des instances centrales qui, en fonction de leur responsabilité publique, ont des préoccupations et des exigences à caractère politique et administratif. Par ailleurs, habituées à une très grande indépendance et au sentiment profond de leur individualité, les universités ont eu du mal à s'adapter à la multiplicité et à la diversité des besoins qui leur ont été signalés comme de l'extérieur et aux nouvelles obligations auxquelles elles devaient se plier du fait de leur statut de service public.

En raison même de leurs missions d'enseignement, de recherche et de conseil qui doivent être exemptes de toute ingérence indue, les universités jugent important de défendre leur autonomie administrative, gardienne de leur indépendance intellectuelle. Par ailleurs, elles ont à s'insérer dans un système d'éducation qui exige qu'elles soient en liaison suivie avec les autres ordres d'enseignement et qu'elles en partagent les grands objectifs généraux. Les gouvernements, aussi bien le gouvernement fédéral que le gouvernement provincial, semblent juger normal de définir certaines priorités de l'enseignement universitaire et d'intervenir dans les orientations que se donnent les universités. Mais les universités insistent pour déterminer elles-mêmes leurs orientations et leurs priorités ou, tout au moins, pour être partie prenante à leur définition.

En fait, *la nouvelle position politique, institutionnelle et sociale* qui a résulté de l'application du rapport Parent a entraîné les universités dans le processus d'une redéfinition beaucoup plus profonde qu'elles ne l'avaient prévu. Pour sa part, le Conseil des universités a, dès ses premiers travaux, été conscient des transformations dont le monde universitaire serait l'objet ; dès 1970, le Conseil souhaitait « l'intégration des universités du Québec en un réseau ou en un système », « l'élaboration d'un plan de développement des universités québécoises » et une « politique de l'enseignement supérieur[59] ».

En 1980, dans son avis sur les trois rapports de la Commission d'étude sur les universités, le Conseil des universités revenait à nouveau sur sa perception de la nouvelle position des universités dans le système d'éducation: « Dans une perspective de gestion décentralisée de l'enseignement supérieur au Québec, ce réseau présentera donc les caractéristiques suivantes: ce sera un réseau à caractère public, fondé sur le respect de la personnalité et du dynamisme propres des établissements qui le composent et s'appuyant sur des communautés d'objectifs et d'intérêts pédagogiques, scientifiques et culturels, communautés basées sur des échanges réciproques, sur la mise en commun de ressources et sur la réalisation d'entreprises conjointes. Ce réseau enfin sera régi par l'observance d'un certain nombre de règles communes concernant plus particulièrement la planification, la coordination et la reddition de comptes, et dont l'ensemble définit le cadre de l'exercice de la fonction de régulation confiée aux organismes centraux[60]. » Et le Conseil ajoute que cette option est « fondée sur la conviction que seule une action concertée des établissements en réseau permettra d'accomplir de façon cohérente l'ensemble des missions confiées à l'université et favorisera la réalisation des grands objectifs d'accessibilité, de qualité et de productivité fixés pour le développement de l'enseignement supérieur au cours des années[61] ».

Mais, de leur côté, les universités sont réticentes à reconnaître qu'elles constituent un réseau ; seules les constituantes de l'Université du Québec forment, au sens strict, un réseau rattaché à un siège social. Toutefois, même sans l'établissement d'un réseau formel des universités, celles-ci reconnaissent la nécessité de la concertation entre elles et acceptent qu'il doive y avoir un ensemble de priorités communes ; elles insistent toutefois pour être partenaires lors de l'étude et de la définition de ces priorités.

6.3.4 Les effets du financement des universités

Le quatrième facteur a trait aux effets du financement des universités. La question du financement a pris dans les universités une place plus importante que dans les autres ordres d'enseignement. Cela tient sans doute au statut particulier des universités dans le système d'éducation et aux effets spécifiques des décisions concernant le financement sur l'évolution des universités.

Ainsi, *le gel des frais de scolarité* a eu pour effet de priver les universités d'une source de revenu « autonome » ; les universités demandent, depuis un certain temps, une hausse des frais de scolarité et insistent pour que les revenus supplémentaires n'entraînent pas une coupure proportionnelle des subventions gouvernementales.

59. Conseil des universités, *Deuxième rapport annuel 1970-1971*, Québec, 1971, p. 104.

60. Conseil des universités, *L'Université québécoise des années 80, Avis du Conseil des universités sur trois rapports de la Commission d'étude sur les universités*, Québec, 1980, p. 299.

61. *Ibid.*, p. 298.

La formule de financement dite « historique » a été abondamment critiquée tant par le Conseil des universités[62] que par la Commission d'études sur les universités[63]. On lui reproche notamment d'avoir freiné le développement des universités à une époque où la croissance des étudiants était encore forte, à la fin des années 70, et d'avoir favorisé certaines universités qui ont vu leur « clientèle moins coûteuse » se développer plus rapidement. Mais elle n'a pas encore été révisée.

Au début des années 80, au moment de la crise économique, *les coupures budgétaires* dont ont été l'objet les universités semblent les avoir affectées plus profondément du fait qu'elles y ont été plus sévères et qu'elles ont été appliquées à un moment où l'effectif était encore en croissance. Les coupures ont limité les dépenses d'investissement qui auraient été nécessaires pour accroître la capacité d'accueil des universités, ont entraîné un changement de politique dans l'engagement du personnel et une détérioration des services, et ont accentué les mauvaises conditions physiques de travail des professeurs et des étudiants, aussi bien dans l'enseignement que dans la recherche.

Sans doute ces restrictions budgétaires visaient-elles à alléger le fardeau des finances du Québec, mais elles ont également eu pour effet d'inciter les universités à gérer leur établissement et l'ensemble des services universitaires plus efficacement, à s'interroger plus sérieusement sur la pertinence de leurs programmes, à évaluer les charges de travail de leurs personnels et à préparer des plans de développement[64]. Le Conseil des universités conclut, cependant, qu'« il faut bien reconnaître que les universités en particulier et le système universitaire en général ne sortent pas sans dommages de cette période de coupures excessives[65] ».

Il est incontestable que la question du financement est devenue, dans les universités, au centre de tous les débats ; elle est omniprésente. On la retrouve dans les conversations, dans les journaux, dans les rapports du Conseil des universités, dans les mémoires émanant des établissements. Elle est devenue une préoccupation qui monopolise excessivement les énergies et grève beaucoup d'élans. Mais, malgré les consensus établis en commission parlementaire et ailleurs, on ne voit pas vraiment encore le bout du tunnel. Sur les plans culturel, social et même économique, cela n'est pas très prospectif ; il y a sans doute même là un danger pour l'avenir de notre collectivité.

6.4 Des enjeux pour demain

Les choix d'ordre culturel, social et pédagogique qui ont inspiré les commissaires tout au long de leur rapport continuent à faire sentir leur influence sur le développement actuel des universités et font apparaître des défis pour demain. Qu'il s'agisse de repenser l'orientation de la formation au premier cycle, d'assurer un taux plus élevé de diplomation, de concilier les exigences de l'autonomie avec celles de l'interdépendance ou de garantir un meilleur encadrement pédagogique, les choix de la réforme proposée en 1964 sont toujours présents et dessinent même l'horizon des enjeux de demain.

6.4.1 L'orientation des études de premier cycle

Le premier défi d'avenir concerne l'orientation des études de premier cycle. On l'a évoqué : autant les orientations suggérées par la commission Parent que les pressions de la demande sociale et le développement des disciplines ont eu pour effet de donner aux études de premier cycle un caractère très spécialisé, voire morcelé, autant la situation actuelle laisse insatisfaits un grand nombre d'étudiants qui n'arrivent plus à trouver le sens global de leurs activités de formation. Au Québec comme dans l'ensemble de l'Amérique du Nord, plusieurs voix se font entendre pour exiger un ajustement des objectifs du premier cycle universitaire[66]. Aussi bien l'analyse de l'évolution des universités nord-américaines et des pratiques des institutions les plus prestigieuses que l'attention aux aspirations des étudiants et à la bonne marche des universités invitent fortement à repenser la fonction du premier cycle des universités québécoises, de façon à assurer un meilleur équilibre entre la spécialisation désirée et la formation fondamentale.

Le débat qui se poursuit montre qu'un tel rééquilibre devrait permettre de tenir compte d'un certain nombre d'exigences : 1) insister sur une plus grande cohérence des programmes de formation de premier cycle ; cohérence verticale, d'abord, avec les programmes de l'enseignement collégial et cohérence horizontale, ensuite, entre les différentes activités de formation prévues ; 2) élargir la base disciplinaire des programmes, de façon à ce que les étudiants aient une

62. Conseil des universités, *Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur les orientations du financement universitaire*, 1985 et *Mémoire du Conseil des universités à la Commission parlementaire de l'éducation*, 1986.

63. *Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire*, 1979, partie I.

64. Conseil des universités, *Dix-huitième rapport annuel 1986-1987*, Québec, 1987, p. 12.

65. Conseil des universités, *Seizième rapport annuel 1984-1985*, Québec, 1985, p. 11.

66. Voir, par exemple : *Rapport de la Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval*, Québec, 1979 ; *Pour un meilleur enseignement de premier cycle à l'Université de Montréal*, Montréal, 1985 ; Conseil supérieur de l'éducation, *Du collège à l'université...* ; Association of American Colleges, *Integrity in the College Curriculum : A Report to the Academic Community*, Washington 1985 ; Bernard Bonin, *Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec*, Conseil des universités, 1986. On peut aussi consulter l'ouvrage d'Allan Bloom, *L'Âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale*.

vision plus large de leur champ disciplinaire ; 3) insister, dans une optique de formation fondamentale, sur le développement historique et les fondements épistémologiques des domaines du savoir ; 4) favoriser le développement des habiletés intellectuelles fondamentales ; 5) assurer la maîtrise des habiletés nécessaires à la communication, aussi bien dans les langues maternelle et seconde que dans le domaine des langages mathématique ou informatique ; 6) sensibiliser les étudiants aux valeurs propres au travail intellectuel, à la pratique professionnelle et aux répercussions sociales de l'application des technologies. Autant chez les gestionnaires que chez les professeurs, il se dégage un assez fort consensus pour reconnaître la nécessité de rééquilibrer l'enseignement de premier cycle, de façon à mieux situer la spécialisation dans une perspective de formation fondamentale.

6.4.2 L'amélioration des taux de diplomation

Le deuxième défi a trait à une amélioration des taux de diplomation, particulièrement dans les études postgraduées. L'objectif social d'accroître l'accessibilité des études universitaires ne se limite pas à l'admission dans les facultés ; il doit conduire le plus possible à l'obtention d'un diplôme de second ou troisième cycle, dans des proportions de plus en plus comparables à la pratique nord-américaine. Même si le taux d'accès à l'université s'est haussé de façon fort significative, le taux de diplomation pour tous les cycles — mais surtout aux études postgraduées — demeure nettement inférieur aux standards nord-américains. Non seulement les étudiants mettent-ils plus de temps à obtenir leur diplôme, à la suite d'un changement de programme ou du choix de poursuivre des études à temps partiel, mais trop d'entre eux accumulent des échecs ou abandonnent de façon prématurée.

Pour y parvenir, les universités devront veiller encore plus à la qualité de leur enseignement, mettre sur pied des programmes de recherche pertinents à l'enseignement, développer les services d'encadrement et susciter un milieu de vie plus attrayant et plus éducatif ; ainsi pourront-elles attirer de nouveaux étudiants et prévenir une bonne part des abandons et des échecs.

Pour offrir des programmes de deuxième et troisième cycles forts, il faudra des équipes de professeurs suffisamment nombreuses et diversifiées dans leur spécialisation ; il faudra aussi pouvoir associer les étudiants-chercheurs dans des tâches rémunérées qui leur permettent de s'engager vraiment dans leurs travaux universitaires. Les étudiants s'attendent également à ce que les professeurs soient davantage disponibles et qu'ils favorisent le travail d'équipe. La perspective sociale de l'accès aux diplômes rejoint ici la vie proprement pédagogique.

6.4.3 Le développement de la recherche

Le troisième défi concerne le développement de la recherche universitaire, un défi complémentaire et très lié au précédent concernant les études des deuxième et troisième cycles. Malgré des efforts indéniables pour structurer et financer la recherche et malgré des progrès manifestes réalisés ces dernières années, il reste encore du chemin à parcourir pour rejoindre les standards observés dans les universités nord-américaines.

Il importe de redire que la recherche universitaire doit être liée à la formation et être elle-même un lieu de formation. Cette finalité de la recherche a beaucoup d'importance, particulièrement à un moment où l'université est sollicitée de toutes parts. Les exigences de la recherche actuelle demandent aussi la formation d'équipes multidisciplinaires aux compétences variées, ce qui suppose un renforcement de la concertation entre les équipes, les secteurs et les universités elles-mêmes. La vitalité de la recherche nécessite donc un certain décloisonnement du milieu universitaire. Compte tenu de la géographie du Québec, il faut penser à des formules de regroupement des équipes de recherche, de façon à leur donner plus de poids. Une politique de soutien à la recherche au Québec doit donc être assez souple pour tenir compte des besoins différents selon les domaines, les disciplines et les régions.

6.4.4 La préparation à la pratique professionnelle

Le quatrième défi concerne un autre volet de la formation universitaire, à savoir la préparation à la pratique professionnelle. Traditionnellement, les universités ont eu la responsabilité de former à la pratique de certaines professions — médecine, droit, génie, par exemple. Cette fonction sociale de l'université supposait, d'ailleurs, une liaison étroite entre l'université et les corporations professionnelles.

Au cours du dernier siècle, parallèlement au développement des connaissances et des technologies, on a assisté à une prolifération des domaines de formation professionnelle à l'université. Toutefois, il semble que, dans certains domaines, l'université n'ait pas toujours attaché la même importance et la même attention à la formation professionnelle. Face au défi de la croissance des connaissances, elle a souvent porté son attention davantage sur la recherche et sur les fondements théoriques des nouvelles disciplines que sur le développement des habiletés et des conditions de la pratique.

Et pourtant, les besoins de la formation professionnelle sont directement liés à la qualité de vie et à la mise en valeur des ressources humaines, dont se soucient les sociétés actuelles pour pouvoir relever les

défis qui les confrontent dans tous les domaines de la pratique. Pour qu'une formation professionnelle ne perde pas trop rapidement sa pertinence, elle ne doit pas se faire en fonction de préoccupations purement immédiates, mais dans la perspective de l'évolution des savoirs et de la transformation des pratiques. Elle doit aussi accorder l'attention nécessaire aux dimensions sociales et éthiques de la pratique professionnelle, ainsi que l'exige la fonction critique de l'université.

6.4.5 La conciliation de l'autonomie et du rôle social

Au cours des dernières décennies, les universités ont vu leurs conditions sociales, économiques et politiques se transformer radicalement : elles reçoivent une part de plus en plus importante de leur financement des gouvernements ; elles doivent rendre des comptes de plus en plus détaillés de leur gestion des subventions ; elles sont amenées à devoir développer leur programme de recherche-développement en collaboration avec les entreprises et le secteur public ; elles voient leur mission exiger un engagement plus en profondeur, pour satisfaire aux exigences du développement des connaissances, et plus en étendue, pour répondre aux demandes sociales venant de tous les côtés.

D'une part, les universités ne cessent d'affirmer les conditions juridiques, politiques et économiques nécessaires à l'exercice de leur mandat ; elles réclament un statut conforme à leurs responsabilités dans le développement des connaissances. D'autre part, les exigences mêmes de leur mission éducative au sein d'un système d'éducation — l'articulation avec les autres ordres d'enseignement, la révision des programmes, l'établissement d'un système d'information continu sur le cheminement des étudiants, le développement des services universitaires dans les secteurs de pointe, etc. — les contraignent à devoir fonctionner en concertation entre elles, d'abord, et en liaison continue avec les autres partenaires du système d'éducation et de la société en général, ensuite. Elles doivent donc constamment oeuvrer en maintenant un équilibre entre les exigences de leur rôle face au développement des connaissances et les contraintes de leur fonction de service public. Il ne leur est pas facile de défendre et de sauvegarder leur indépendance intellectuelle et leur nécessaire autonomie administrative, tout en devant répondre à des besoins dont elles ne sont pas les seuls définisseurs.

Quelle stratégie les universités vont-elles adopter pour l'avenir ? Elles peuvent choisir de restreindre au maximum les contraintes de la concertation et défendre leur autonomie et leur statut particulier au sein de la société. Elles peuvent aussi accepter les exigences de la concertation et de leurs responsabilités publiques, en misant sur l'hypothèse que c'est peut-être là la meilleure façon de sauvegarder leur indépendance intellectuelle et leur autonomie administrative. Ici aussi, le débat demeure donc ouvert, mais c'est dans l'équilibre que se feront les progrès souhaitables.

6.4.6 La participation à la communauté internationale

Que les universités aient le devoir de contribuer à la satisfaction des besoins de leur communauté d'appartenance, qu'elles aient, comme le soulignait naguère le Conseil, une authentique « fonction sociale[67] », cela ne fait guère de doute. D'ailleurs, d'une façon ou de l'autre, elles n'ont toujours fait que cela, pourrait-on dire. Mais les consensus sont moins nets quand on entreprend de définir cette communauté d'appartenance, surtout s'il ne s'agit pas d'établissements couramment désignés comme universités « régionales » ou « périphériques ». Si ces dernières se voient d'emblée reconnaître des fonctions de services sociocommunautaires, il n'en va pas aussi spontanément des universités plus anciennes et établies dans les grands centres, là où la « communauté » n'a pas la signification qu'elle a en périphérie. À propos de ces établissements, on entend souvent parler de « statut national », de « vocation internationale ».

Ce n'est pas d'hier que ces problématiques sont discutées. Le rapport Parent évoquait lui-même des statuts diversifiés pour les établissements universitaires[68] et, périodiquement, on a vu se développer des discours prônant une certaine « stratification » des universités et suggérant que certains établissements pourraient être plus « régionaux » que d'autres. On sait que ce n'est pas selon ce modèle que s'est implantée l'Université du Québec « en région », la concentration dans certains secteurs y ayant généralement été préférée à quelque limitation juridique a priori des compétences. Mais ce qu'il faut retenir de tout cela pour le présent propos, c'est que la « communauté » ou la « collectivité » que sert l'université a, de soi, une portée nationale et internationale qui commande toute la gestion de la vie universitaire. Parce qu'elle doit être à la fine pointe des savoirs — et afin de l'être, pourrait-on ajouter —, l'université se doit de pousser ses engagements à des niveaux qui débordent largement la demande locale. Concurrence ou reconnais-

67. Voir, par exemple : CSE, « L'université », dans *Rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1978, pp. 55 ss ; « Pour un renouveau de la fonction sociale de l'université », dans *Rapport 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1979, pp. 149 ss ; *La Fonction sociale de l'institution scolaire, Rapport 1980-1981 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1981, pp. 10 ss, 60 ss. (Cette section reprend librement des propos récemment tenus par le Conseil dans : *Du collège à l'université...*, pp. 33-36.)

68. *Rapport de la Commission royale...*, Québec, 1964, t. II, nos 331 ss.

reconnaissance, les accents varient, mais les enjeux se ressemblent finalement : l'université ne peut pas remplir sa mission de haut savoir si elle n'est pas dans les circuits reconnus des hautes performances et de l'excellence. Comme on peut l'observer de plus en plus nettement, la reconnaissance nationale et internationale constitue une référence et une mesure de la vie de l'université, la collectivité d'appartenance étant pour elle, d'une manière ou d'une autre, la communauté nationale et internationale[69].

6.4.7 La valorisation de la fonction d'enseignement

La commission Parent était très consciente des défis pédagogiques qui attendaient les professeurs et principalement ceux du premier cycle, placés devant des groupes de deux à trois cents étudiants. « Il est remarquable », note-t-elle, « que l'on n'ait jamais considéré comme nécessaire de se préparer de façon particulière à l'enseignement universitaire et que les professeurs d'université aient toujours négligé, sinon méprisé, les exigences pédagogiques les plus élémentaires. Leur enseignement s'en ressent souvent[70]. »

Au premier cycle, la tâche principale des professeurs est centrée sur l'enseignement. Néanmoins, il semble que cette fonction d'enseignement soit l'activité la moins valorisée pour le professeur d'université[71]. D'ailleurs, dans l'évaluation de leurs professeurs, les universités elles-mêmes n'accordent pas, de façon générale, beaucoup de crédit aux dimensions pédagogiques de la tâche des professeurs. C'est pourquoi bien des professeurs cherchent à se départir le plus possible de leur tâche d'enseignement et à la faire confier à des chargés de cours. Dans certaines facultés, plus de la moitié des enseignements sont donnés par des chargés de cours. Des facteurs comme l'affluence des étudiants, les compressions budgétaires et la multiplication des tâches ont, depuis quelques années, provoqué une évolution rapide vers la diversification dans les catégories et les statuts du personnel professoral ; c'est là un phénomène d'ailleurs officialisé par les nouvelles conventions collectives signées avec les chargés de cours.

La fonction et le statut des chargés de cours ont beaucoup évolué ces dernières années. Auparavant, on engageait généralement un chargé de cours pour son prestige et sa compétence reconnus dans un domaine du savoir ou de la pratique. Et c'est une contribution spécifique, voire ponctuelle, qu'on en attendait. Aujourd'hui, les chargés de cours forment une partie importante du personnel d'enseignement. Être chargé de cours est même pratiquement devenu une sorte de métier, si l'on peut dire. Il s'agit d'une catégorie de personnel, un personnel évidemment plus mobile et « moins coûteux » que le personnel dit régulier. Sans être tout à fait de la carrière, les chargés de cours n'en assument pas moins d'importantes tâches « régulières » d'enseignement, même auprès des étudiants du premier cycle. Le traitement qu'on leur réserve et l'encadrement qu'on leur fournit ne les aident pas d'emblée à accomplir leur tâche, même si plusieurs suscitent de hauts taux de satisfaction chez les étudiants. De toute façon, il y a là une diversification du personnel d'enseignement à l'université qui constitue un enjeu d'importance pour l'avenir : la multiplication des chargés de cours modifie déjà la pratique de l'enseignement à l'université et soulève des questions sur la façon même dont l'université entend aménager son offre de cours en réponse aux besoins qui la sollicitent.

Sans doute les universités sont-elles conscientes du besoin d'améliorer les conditions d'enseignement et d'apprentissage ; la plupart ont mis sur pied, avec un succès variable, des services pédagogiques chargés de développer des instruments et de fournir des conseils et du soutien aux professeurs. Des professeurs ont aussi développé individuellement des expériences d'enseignement exigeant un plus grand engagement personnel des étudiants, comme dans l'informatisation de certains cours de base. Mais ces efforts demeurent encore trop clairsemés, parce que pas toujours soutenus adéquatement.

Si les universités entendent développer chez les étudiants un haut degré de satisfaction et valoriser la fonction d'enseignement dans l'évaluation de la tâche des professeurs, il leur faudra, au cours des prochaines années, se soucier davantage de la formation proprement pédagogique de leurs professeurs et se préoccuper des services d'encadrement pédagogique mis en place par les facultés ou les départements. La préoccupation pédagogique se développe de plus en plus dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Mais il ne sera pas facile, demain, pour les professeurs d'université, de concilier les fonctions d'enseignement, de recherche et de conseil auprès de la collectivité.

* * *

Tels sont donc quelques-uns des défis auxquels seront sans doute confrontées les universités dans les prochaines années. Déjà, aujourd'hui, les débats sur ces questions majeures sont engagés. Ils ne sont d'ailleurs pas étrangers à la problématique sociale, culturelle et pédagogique qu'avait adoptée le rapport Parent quand il pensait à moderniser et à démocratiser l'université. Une université à l'heure de la démocratisation : c'est sans doute encore une question pour demain.

69. Les rapports des universités font de plus en plus couramment état des engagements internationaux. Voir, par exemple : *Ensemble vers l'avenir*, Rapport annuel 1986-1987 de l'Université de Montréal, p. 19. Voir aussi : Jean-Guy Paquet, *Bilan 1977-1987. Dix années de rectorat*, Québec, 1987, annexe 3.

70. *Rapport de la Commission...*, t. II, n° 353.

71. Roland Brunet, *La Question pédagogique ou l'université en question*, Conseil des universités, 1986.

Chapitre 7
La formation et le perfectionnement des maîtres : au coeur du renouveau de l'éducation

La formation et le perfectionnement des enseignants ont reçu, dans le rapport Parent, une attention exceptionnelle. Non seulement au regard de l'évolution requise pour la profession enseignante, mais aussi pour l'avenir de la réforme envisagée, une formation initiale plus étoffée et un perfectionnement plus dynamisant apparaissent, aux yeux des commissaires, comme une nécessité.

Dans le présent chapitre, on cherche d'abord à cerner *les intentions de la commission Parent*. Après une brève description de la situation, on s'attache à montrer que la commission Parent souhaite une formation et un perfectionnement pédagogiques enracinés dans le renouveau éducatif, qu'elle désire des enseignants spécialisés et cultivés et que, pour ce faire, elle propose de confier la formation des maîtres à l'université. On entreprend ensuite *une description de la situation actuelle*, tant sous l'angle des formations universitaire et extra-universitaire que sous celui de l'initiation à la pratique et de la réglementation ministérielle. On propose ensuite des *facteurs d'explication des développements* observés, en faisant appel à l'évolution de la société, du système d'éducation et de la pédagogie ou de la profession elle-même. Enfin, on évoque *des enjeux pour les années à venir* ; ces enjeux gravitent autour de la mission de l'université, de la culture des enseignants, de l'enracinement de la formation continue et de la valorisation de la profession.

7.1 Les intentions de la commission Parent

D'entrée de jeu, les auteurs du rapport Parent reconnaissent que « les structures scolaires les plus souples, les méthodes et les programmes les mieux adaptés à l'élève, les écoles les mieux construites et les mieux équipées ne renouvelleront pas vraiment le système d'éducation de la province si les maîtres n'ont pas la formation et la qualité qu'il faut (...) La formation et le perfectionnement des maîtres sont donc au coeur de la réforme scolaire[1] ».

7.1.1 Une situation qui exige une réforme

Bien que les programmes de formation soient devenus plus exigeants et que les universités aient commencé à y jouer un rôle plus important, la formation des maîtres ne répond pas, de l'avis des commissaires, aux besoins d'un système d'éducation moderne[2]. Si l'on considère la situation des établissements d'enseignement, des programmes d'études et de la qualification des enseignants, la formation des maîtres doit vraiment subir une profonde transformation.

Les établissements, d'abord. Durant l'année scolaire 1962-1963, il y avait au Québec 11 écoles normales catholiques pour hommes, 70 écoles normales catholiques pour femmes, 25 scolasticats-écoles normales pour le personnel enseignant religieux, soit un total de 106 établissements de formation des maîtres catholiques fréquentés par près de 13 000 futurs enseignants[3]. Du côté protestant, deux établissements se partageaient la responsabilité de la formation des maîtres : le « School of Teachers » du Macdonald College, devenu depuis 1955 « The Institute of Education » de l'Université McGill, qui recevait, en 1962-1963, la très grande majorité des futurs maîtres, soit 528 étudiantes et 159 étudiants, et le Bishop's University Department of Education[4] qui ne recevait, au cours de la même année universitaire, que 18 étudiantes et étudiants. Aux écoles normales, il faut aussi ajouter des écoles universitaires de pédagogie[5], telles l'École des sciences pédagogiques et psychologiques de l'Université Laval, la faculté de pédagogie de l'Université de Sherbrooke ou l'École de pédagogie de l'Université de Montréal.

Ces établissements constituaient un ensemble fort varié, tant par le nombre et la qualité des programmes offerts que par la valeur des équipements dont ils disposaient et la formation des personnels qui dispensaient la formation. L'organisation pédagogique de plusieurs d'entre eux était insuffisante. Ils étaient aussi dispersés sur le territoire, les écoles normales étant séparées des écoles universitaires de pédagogie et ne pratiquant habituellement pas d'échanges avec les collèges classiques, d'une part, et les écoles de pédagogie des universités demeurant trop isolées du système d'enseignement, d'autre part[6].

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, 1964, t. II, n° 375.
2. *Ibid.*, t. II, n° 375.
3. *Ibid.*, t. II, n° 379 ; voir, plus loin, le tableau I.
4. *Ibid.*, t. II, n° 386 ; voir, plus loin, le tableau II.
5. *Ibid.*, t. II, n° 389.
6. *Ibid.*, t. II, nos 390, 392 et 397.

Les programmes, ensuite[7]. Après une réorganisation des cours, en 1953-1954, dans le but d'y accorder une part plus importante à la formation pédagogique, les écoles normales offrent deux cours distincts où l'on peut être admis après la onzième année du cours secondaire. Le premier cours prépare, en deux années d'études, à l'enseignement jusqu'en neuvième année et conduit au brevet B. Le second cours conduit, après quatre années d'études, au brevet A, donnant droit d'enseigner jusqu'en douzième année du cours secondaire. En 1959, une entente conclue entre les universités francophones et les écoles normales permettait d'accorder le baccalauréat en pédagogie aux finissants du brevet A.

Comme le signalait la commission Parent, les programmes offerts par les écoles normales ne s'étendaient pas à la préparation des maîtres pour certaines disciplines ou pour l'enseignement à certains groupes d'élèves. De même, pour l'enseignement technique, on n'avait prévu aucun établissement offrant une formation pédagogique appropriée. En outre, ces programmes n'aidaient pas les écoles normales à se situer à l'avant-garde du progrès pédagogique et à se tenir au fait des méthodes nouvelles, celles-ci n'ayant pas été expérimentées par les professeurs des écoles normales. D'ailleurs, comme le signalait la commission Parent, bien peu de ces professeurs ont eu la possibilité de faire de la recherche pédagogique ou psychologique. Il en est résulté pour les étudiants en formation initiale et les enseignants en perfectionnement un enseignement souvent livresque et coupé des innovations et des expérimentations en cours. Les écoles normales n'avaient pas fait passer les principes de l'école active — déjà préconisés dans le programme d'études de 1948 — dans leur propre enseignement[8].

Enfin, la qualification des maîtres. À cet égard, la Commission constate, par exemple, que « nombre d'enseignants du cours élémentaire n'ont d'autre formation intellectuelle et d'autre bagage culturel que ce qu'ils ont pu acquérir durant onze ou douze années de scolarité[9] ». Pour elle, d'ailleurs, cette insuffisante préparation culturelle et pédagogique des enseignants peut expliquer, pour une part, la stagnation de l'enseignement élémentaire. De même, il faut parler de l'insuffisance de la spécialisation des enseignants du secondaire[10]. Parmi les enseignants en exercice — on en compte plus de 66 000, en 1961-1962, en excluant ceux de l'enseignement supérieur —, la Commission considère qu'« une proportion plus ou moins forte de ces enseignants ne possèdent pas la qualification requise[11] ».

7.1.2 Une formation améliorée confiée à l'université

Après avoir décrit certains problèmes des écoles normales, souligné l'isolement des écoles universitaires de pédagogie, attiré l'attention sur la nécessité de regrouper les ressources et de confier aux mêmes établissements la formation des maîtres du primaire et du secondaire, signalé le peu de recherches effectuées, constaté l'urgence d'une élévation des études pédagogiques et d'une meilleure spécialisation des maîtres de l'enseignement secondaire — voire de ceux du primaire —, la commission Parent recommande que « la formation des maîtres soit intégrée à l'enseignement supérieur et ne soit confiée qu'aux établissements universitaires, c'est-à-dire aux universités actuelles, aux nouvelles universités à charte limitée et aux centres d'études universitaires[12] ». Ces établissements se voient donc confier le rôle que remplissaient alors, pour une large part, les écoles normales. C'est là une recommandation que la Commission elle-même juge fondamentale et qui contribuera à révolutionner les structures existantes de la formation pédagogique[13].

Ainsi, il devra appartenir *aux universités d'assurer la formation du personnel enseignant*. L'unité administrative responsable des sciences de l'éducation aura pour tâche de voir à la formation pédagogique des enseignants, à la collaboration avec l'ensemble des unités concernées et à la coordination avec le système d'enseignement. La structure de l'université doit permettre une telle coopération entre ses facultés, modules ou départements et l'unité administrative responsable des sciences de l'éducation[14].

Dans l'optique d'une diversité des formations qui réponde à tous les besoins du système d'enseignement, la Commission retenait *deux formules universitaires de préparation des maîtres*[15]. Selon la première formule, les études spécialisées — dans une ou quelques matières d'enseignement — et les études pédagogiques sont envisagées comme deux moments distincts pouvant être conçus de façon indépendante et organisés dans des établissements différents. Avec cette formule, le futur enseignant, diplômé de 13e année — il a suivi des études préuniversitaires à « l'institut » —, obtiendrait d'abord une licence dans une discipline de son choix et acquerrait ensuite une formation d'un an envi-

7. *Ibid.*, t. II, n° 381. Pendant quelques années, le premier de ces cours conduit, en une année d'études, au brevet C préparant uniquement à l'enseignement élémentaire. Ce brevet a été supprimé en 1962. Il est intéressant de noter que, en 1929, il était possible d'entrer à l'école normale après une 6e année ; les exigences d'admission s'élevèrent progressivement et, en 1938, on pouvait être admis à l'école normale après une 9e année. (*Ibid.*, t. II, n° 380).
8. *Ibid.*, t. II, nos 390 et 154.
9. *Ibid.*, t. II, n° 154.
10. *Ibid.*, t. II, n° 396.
11. *Ibid.*, t. II, n° 426.
12. *Ibid.*, t. II, n° 397.
13. *Ibid.*, t. II, n° 398.
14. *Ibid.*, t. II, n° 421.
15. *Ibid.*, t. II, n° 400.

ron en pédagogie, formation sanctionnée par un certificat d'aptitude à l'enseignement.

Le certificat d'aptitude à l'enseignement serait un « diplôme professionnel couronnant des cours et des stages préparant à enseigner soit à un niveau d'études, soit dans des disciplines particulières, soit à un groupe d'enfants exceptionnels[16] ». Ainsi, le certificat d'aptitude à l'enseignement préscolaire ou primaire devait comporter 75 % d'études de pédagogie et de psychologie proprement dites et 25 % d'études générales. Pour le secondaire, le certificat accompagnant nécessairement une licence spécialisée devait, pour sa part, représenter environ 20 % de l'ensemble des études du futur candidat à l'enseignement. Cependant, il paraissait aussi possible de préparer des jeunes, ayant acquis au terme de treize ans d'études une compétence — technique ou artistique, par exemple —, à l'exercice de certaines tâches d'enseignement. Mais ces jeunes devaient pouvoir travailler en équipe, sous la direction d'enseignants mieux qualifiés et plus expérimentés[17].

Selon la seconde formule, les futurs enseignants seraient placés, pendant trois ou quatre ans, sous la direction d'un département ou d'une faculté de pédagogie ou de sciences de l'éducation, qui ferait des ententes avec les autres départements ou facultés de l'université, pour compléter la formation de chacun. Ces études conduiraient à l'obtention d'une licence d'enseignement[18]. Ici, les cours de sciences de l'éducation et les études universitaires orientées vers une ou deux disciplines connexes seraient intégrés. Tous les cours seraient alors organisés sous la direction de l'unité administrative responsable des sciences de l'éducation, mais ils requerraient la collaboration des autres facultés, modules ou départements qui dispensent les cours spécialisés d'une discipline donnée. Cette licence d'enseignement devrait comporter environ de 25 % à 30 % d'études dans les sciences de l'éducation et de 70 % à 75 % d'études spécialisées dans une ou deux disciplines du programme de l'enseignement élémentaire ou secondaire[19].

En ce qui concerne l'enseignement préuniversitaire et professionnel au palier de l'institut, le corps professoral devait être composé de diplômés d'études supérieures et de licenciés en voie d'obtenir le diplôme d'études supérieures. Les candidats devaient aussi suivre des cours de psychologie et de sociologie et faire des stages, l'équivalent d'un été ou d'un semestre[20].

L'une ou l'autre des formules retenues devait nécessairement inclure des stages. Ces stages devaient permettre au futur enseignant de mettre à l'épreuve ses aptitudes naturelles et ses connaissances théoriques. Conçu comme un véritable laboratoire pédagogique, le stage ne devait plus se limiter à 15 ou 20 jours par année dans un seul milieu et à un seul niveau de cours, mais devait plutôt s'inspirer des formules de stage, voire d'internat, mises en oeuvre en médecine, en travail social ou en psychologie, par exemple. C'est ainsi que les commissaires recommandent qu'on accorde une grande importance à l'organisation de stages, qui devront durer au moins un mois pour chaque année d'études[21]. Dans l'esprit des commissaires, les deux années de probation doivent permettre de conserver dans l'enseignement les candidats sérieux et motivés, mais elles constituent aussi « un prolongement de la formation pratique donnée durant les années d'études[22] ».

7.1.3 Des pédagogues cultivés et spécialisés

Pour la commission Parent, la réforme scolaire « doit commencer par les enseignants et accorder la primauté à leur formation[23] ». Il est de toute première importance pour le renouveau souhaité que les années d'études préparent des pédagogues cultivés et des éducateurs spécialisés. Aussi indique-t-on que, pour en faire de vrais éducateurs, on donnera « à tous les futurs maîtres une véritable formation pédagogique, basée sur des études assez poussées en psychologie et en sciences sociales. On veut que tous les enseignants aient une culture générale plus solide et que ceux de l'enseignement secondaire soient des spécialistes dans un champ du savoir[24] ».

Sur le plan pédagogique, la réforme proposée s'articulait autour de ce que les commissaires ont nommé « l'école active ». Un tel renouveau pédagogique invitait à repenser aussi les rôles des enseignants, mais d'abord à concevoir ceux-ci comme *de véritables pédagogues*, collaborant avec l'élève ou l'étudiant, le guidant, partageant sa recherche, reconnaissant qu'il ne peut tout connaître, respectant les rythmes de ceux qui apprennent, ouverts à la présence des parents. La formation initiale devait donc comporter une solide formation pédagogique, voire une initiation théorique et pratique aux méthodes actives[25]. Quant aux maîtres en exercice, ils devaient s'ouvrir à « une évolution pédagogique sérieuse et rapide (...) prendre conscience de la situation et se consacrer à la pédagogie nouvelle[26] ». Le véritable pédagogue

16. *Ibid.*, t. II, n° 403.
17. *Ibid.*, t. II, n° 403.
18. *Ibid.*, t. II, n° 404.
19. *Ibid.*, t. II, n° 404.
20. *Ibid.*, t. II, n° 415.
21. *Ibid.*, t. II, recommandation 158.
22. *Ibid.*, t. II, n° 425.
23. *Ibid.*, t. II, n° 50.
24. *Ibid.*, t. II, n° 28.
25. *Ibid.*, t. II, n° 191.
26. *Ibid.*, t. II, n° 191.

apporte des connaissances aux élèves, mais il éveille aussi leur esprit, il les familiarise avec de bonnes méthodes de travail, il soutient leur intérêt, il les rend capables et désireux d'étudier par eux-mêmes.

Des pédagogues cultivés aussi, a-t-on dit. Pour s'adapter aux modifications de leur profession et aux exigences de la mobilité, les enseignants devaient posséder « une large culture générale[27] ». L'enseignement requiert un esprit ouvert et curieux, le sens de l'interrogation et de la recherche, beaucoup d'imagination et d'esprit d'intervention, une possibilité de s'adapter aux méthodes actives. Il faut encore à l'enseignant un goût littéraire et artistique déjà formé, un tact religieux et moral, une maîtrise des opérations intellectuelles, la précision de la langue[28]. N'est-ce pas dire autrement un immense besoin de culture générale ?

Pour les commissaires, l'enseignant devait être un éducateur qui, par delà la transmission des connaissances, témoignerait de valeurs, se ferait éveilleur, apprendrait au jeune à dialoguer et à se donner un style de vie. D'ailleurs, « tout maître, quelle que soit sa spécialité, est d'abord un maître d'humanité[29] ». Tel devait donc être le véritable pédagogue cultivé.

Des éducateurs spécialisés, a-t-on aussi mentionné. Un programme équilibré de préparation à l'enseignement devait consacrer les trois quarts du temps de l'étudiant à l'étude des matières de base et des disciplines spéciales qu'il aurait à enseigner, comme on l'a déjà signalé. La spécialisation apparaissait comme nécessaire à tous les maîtres, mais à des degrés différents selon qu'ils se destinaient à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire. La spécialisation elle-même devenait un lieu de culture, car « l'étude approfondie et la recherche dans une ou deux disciplines enrichissent le maître et le forment. Il y fait l'apprentissage de méthodes de recherche qui lui serviront ensuite dans toutes les disciplines. Il apprend à se cultiver en lisant ; il constate les limites de bien des explications scientifiques et la relativité des connaissances[30] ». Et l'équipe des maîtres, même dans une école primaire, devait pouvoir exploiter les connaissances de tous, misant ainsi sur la spécialisation de chacun dans l'organisation du travail en équipe.

7.2 Quelques caractéristiques de la situation présente

Dans le portrait qu'on esquissera ici de la situation présente de la formation et du perfectionnement des maîtres, on traitera brièvement de la formation initiale et continue de type universitaire, du perfectionnement extra-universitaire, de l'initiation à la pratique de l'enseignement et de la réglementation ministérielle qui encadre à la fois la formation et le droit d'exercice de la profession.

7.2.1 La formation initiale et continue de type universitaire

À la centaine d'établissements de formation des maîtres du début des années 60 ont succédé, comme le souhaitait la commission Parent, une douzaine d'établissements universitaires, accueillant environ 28 000 étudiants. En ce qui a trait aux *programmes de formation*, en 1983-1984, on a pu en relever, dans le secteur des sciences de l'éducation — incluant les facultés, modules, familles ou départements d'éducation et les autres facultés ou départements qui dispensent une formation spécialisée en vue de former des enseignants —, 382 répartis dans douze établissements, dont 70 % sont concentrés au premier cycle.

27. *Ibid.*, t. II, n° 436. La même idée de base sera reprise 15 ans plus tard par le Comité de la formation des maîtres de la Commission d'étude sur les universités, dans son rapport daté de mai 1979. Voir, particulièrement les pages 18, 19 et 30.

28. *Ibid.*, t. II, nos 441 et 442.

29. Georges Gusdorf, *Pourquoi des professeurs ?*, Paris, Payot, 1963, p. 37, cité dans *Rapport de la Commission...*, t. III, n° 671.

30. *Ibid.*, t. II, n° 394.

Tableau 4

Dénombrement par cycle et par genre des programmes de sciences de l'éducation en 1983-1984[31]

Premier cycle	Deuxième cycle	Troisième cycle
Certificats: 112	Maîtrises de recherche: 38	Doctorats: 20
Baccalauréats: 162	Maîtrises professionnelles: 50	
	Certificats: 10	

31. Source : Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation dans les universités du Québec, Une analyse de la situation d'ensemble. Rapport du comité de l'étude sectorielle en éducation*, Québec, Conseil des universités 1987 et Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation. Sommaire*, Québec, Conseil des universités, 1986, p. 10.

Le secteur de l'éducation des universités est responsable, en plus de la formation des enseignants, d'un ensemble de spécialisations dont, entre autres, l'administration scolaire, le counseling et l'orientation professionnelle, la docimologie, la technologie de l'enseignement, l'andragogie, l'éducation préscolaire, la psychologie éducationnelle. La formation des enseignants se divise elle-même en autant de spécialités qu'on retrouve de disciplines d'enseignement dans le réseau scolaire, auxquelles s'ajoute l'enseignement à différentes catégories d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage[32].

Au premier cycle, 67 % des certificats et 33 % des baccalauréats relèvent des facultés ou départements d'éducation. Aux deuxième et troisième cycles, 87 % des programmes relèvent de ces facultés ou départements. Et, dans cet ensemble de programmes, l'enseignement, considéré autant comme formation professionnelle que comme champ de connaissance et de spécialisation, se taille la plus grosse part : 86 %, au premier cycle et près de 40 %, aux deuxième et troisième cycles. Et les deux tiers de tous les programmes de formation peuvent être suivis soit à temps complet, soit à temps partiel[33].

En ce qui concerne *les effectifs*, on comptait, en 1983-1984, 28 000 étudiants inscrits dans les différents programmes du secteur de l'éducation. Ils représentaient alors 12,5 % de la clientèle totale des universités du Québec, soit 10,5 % des effectifs à temps complet et 14,4 % des effectifs à temps partiel. En outre, trois traits majeurs caractérisent l'effectif du secteur de l'éducation : les étudiants à temps partiel représentent près de 60 % de l'ensemble, comparativement à environ 50 % de l'effectif pour l'ensemble du réseau universitaire ; les femmes comptent pour les deux tiers, alors qu'elles comptent pour la moitié des effectifs dans l'ensemble du réseau; les étudiants du secteur de l'éducation sont plus âgés que ceux des autres secteurs disciplinaires[34].

Tableau 5

Répartition des effectifs des sciences de l'éducation par type d'études, en 1983-1984[35]

Types d'études	Nombre	Pourcentage
Programmes de baccalauréat	15 077	54,1 %
Certificats de premier cycle	8 907	31,9 %
Maîtrises	3 018	10,8 %
Certificats de second cycle	300	01,1 %
Doctorats — rédaction de thèse	584	02,1 %

La recherche a connu, pour sa part, une expansion notable. Alors que le nombre de détenteurs de doctorat, dans le corps professoral des facultés et départements d'éducation, n'était que de 29 % en 1969, il est maintenant de 62 % et les professeurs d'éducation sont aujourd'hui plus nombreux à conduire des recherches : en 1969, deux professeurs sur cinq avaient des recherches en cours; durant la période de 1979 à 1984, les deux tiers des professeurs avaient obtenu une subvention ou une commandite. Pour les mêmes périodes, les montants de subventions et de commandites obtenus dans les unités administratives d'éducation des diverses universités sont passés de 2,8 millions à 7,3 millions de dollars, selon un taux de croissance de 163 %, pratiquement le double du taux observé pour l'ensemble des autres secteurs universitaires, dont le taux est de 80 % [36].

Quant au *palier collégial*, il faut rappeler que l'ensemble des professeurs du secteur préuniversitaire disposent au moins d'un diplôme de premier cycle universitaire. Plusieurs professeurs de l'enseignement technique, pour leur part, ont davantage pris leur formation dans une expérience de type industriel. Plusieurs d'entre eux font face, actuellement, à des modifications profondes dans leur spécialité. Et il leur est souvent nécessaire de se perfectionner rapidement, en raison de la révision des programmes professionnels. L'un et l'autre groupes de professeurs disposent de programmes universitaires de perfectionnement — tel le programme PERFORMA — et des ressources financières allouées à chaque collège, sur la base de la règle de financement des 141 $ par enseignant. En effet, pour chacune des disciplines de l'enseignement préuniversitaire, il existe des programmes universitaires de formation avancée. Il n'est toutefois pas évident que les programmes de deuxième et troisième cycles correspondent toujours aux besoins des ensei-

32. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation...*, pp. 14-15.

33. *Bilan du secteur de l'éducation...*, pp. 11-14.

34. *Ibid.*, pp. 19-20.

35. Source : Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation*, Volet 2, *Les clientèles*, Québec, Conseil des universités, 1986, pp. 8-12.

36. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation...*, p. 132 et Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation*, Volet 5, *La recherche*, p. 12.

en exercice. Au secteur professionnel, ce sont les programmes gouvernementaux de stages en milieu de travail et de perfectionnement collectif qui semblent offrir les retombées les plus utiles pour le travail des enseignants[37].

À la lecture de ces données portant sur la situation actuelle, il est possible de dégager *quelques constats*. Il ressort, d'abord et avant tout, que les sciences de l'éducation ont, en quelque sorte, « pris leur place » dans l'ensemble de l'université. Le développement accéléré et diversifié de ce secteur dépasse même les prévisions du rapport Parent et a largement contribué au développement des universités elles-mêmes.

On ne peut douter, non plus, que la création d'un ensemble de facultés et départements d'éducation constitue un acquis important pour le développement de l'éducation au Québec. Le transfert de la formation des maîtres des écoles normales à l'université a contribué de façon marquée, non seulement à la croissance des universités, mais aussi à la démocratisation de l'accès à ce palier. En donnant suite aux recommandations du rapport Parent, les universités ont consenti d'importants efforts dans le domaine de la formation des enseignants, tout en développant les sciences de l'éducation, en particulier la recherche et les études avancées[38].

Mais le secteur universitaire de l'éducation semble caractérisé par un certain nombre de faits qui en font un secteur relativement éclaté.

Premier fait : une coordination administrative et pédagogique mal assurée. Il y a souvent une absence de liens organiques, voire des conflits de juridiction, entre les facultés et départements d'éducation et les autres unités administratives de l'université. Cela a eu pour effet de diminuer la mise en place de véritables programmes intégrés. Dans un tel contexte, les tentatives de coordination ont souvent débouché sur des échecs. Le rôle et le leadership des facultés d'éducation n'ont jamais été très clairs, non plus. Et les professeurs demeurent plutôt attirés par l'allégeance disciplinaire, celle que valorisent d'ailleurs l'université et le plan de carrière[39].

Deuxième fait : le grand nombre de spécialisations. En passant de l'école normale à l'université, la formation s'est spécialisée davantage, de sorte que la formation offerte aux enseignants « apparaît maintenant éclatée, formée de composantes disciplinaires disconnectées[40] ».

Troisième fait : une conception de la formation des enseignants non intégrée à la pratique de l'enseignement et éloignée du caractère essentiellement professionnel de cette formation[41]. On constate facilement que les professeurs des sciences de l'éducation et les enseignants du milieu scolaire vivent dans des univers sans véritables liens organiques. Et la formation pratique des enseignants est peu assumée par les professeurs de sciences de l'éducation[42].

Quatrième fait : des idéologies pédagogiques nombreuses. Il ressort des débats et des pratiques des intervenants en sciences de l'éducation une image « qui en est une plus de division que de diversité[43] ». La multiplicité des modèles éducatifs et des paradigmes qui sous-tendent l'enseignement et la recherche est parfois source de confusion ; elle constitue cependant le signe évident d'une vitalité de ce secteur.

Cinquième fait : la formation des enseignants, sauf exception, n'apparaît pas vraiment comme une priorité universitaire, particulièrement en ce qui a trait à la formation des enseignants pour le primaire. En effet, les plans de développement produits par les universités du Québec entre 1981 et 1983 ne font pas mention d'actions prioritaires à mener dans ce secteur.

Sixième fait : l'arrivée massive, à la fin des années 60 et au début des années 70, de candidats dans les centres de formation des maîtres. Ce phénomène annonçait une sortie également massive d'enseignants en exercice. Le processus ne fait que s'amorcer, en ce moment, et atteindra son point culminant au cours des années 90. En 1990-1991, il faudrait, selon les estimations, embaucher un peu plus de 2 300 nouveaux enseignants. En 1995-1996, le nombre de nouveaux enseignants nécessaires s'établirait aux alentours de 3 000 ; en 2000-2001, il s'élèverait à 3 400 environ[44].

37. Comité sur le perfectionnement des enseignants de la Commission des affaires pédagogiques, *Le Perfectionnement des enseignants. Rapport et documents d'appui*, Montréal, Fédération des cégeps, 1986, p. 5.

38. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation...*, p. 6. Voir aussi Pierre Dandurand, Marcel Fournier et Léon Bernier, « Développement de l'enseignement supérieur, classes sociales et luttes nationales au Québec », dans *Sociologie et Sociétés*, vol. XII, n° 2, 1980, p. 117.

39. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation... Sommaire*, p.94.

40. *Ibid.*, p. 94.

41. Le Conseil supérieur de l'éducation a particulièrement insisté sur le caractère professionnel de la formation des maîtres dans un avis au ministre de l'Éducation : *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : commentaires sur un projet ministériel*, Québec, 1984, p. 9.

42. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation. Sommaire*, p. 94.

43. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation...*, p. 20.

44. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation*. Volet 3 : *Besoins des diplômés en éducation*, Québec, Conseil des universités, 1986, p. XII. Le Conseil supérieur de l'éducation a traité de la question du vieillissement et du renouvellement du personnel enseignant dans son avis au ministre de l'Éducation : *Pour le renouvellement et le ressourcement du personnel de l'enseignement*, Québec, 1985.

Septième fait : le développement de la recherche en éducation. De fait, la recherche s'est développée, mais elle demeure encore trop souvent d'une utilité marginale. Loin des besoins et de la vie des écoles et des collèges, elle est aussi parfois beaucoup trop « pointue ». Elle connaît aussi certains problèmes de diffusion et des difficultés d'application de la théorie à la pratique.

Huitième fait : l'encadrement de la formation des maîtres par la réglementation gouvernementale. Le secteur universitaire de l'éducation est le seul dont la majorité des programmes de premier cycle sont soumis à un agrément gouvernemental, comportant des règles de composition selon l'ordre d'enseignement et les catégories particulières d'élèves[45]. Ce fait entraîne un moindre contrôle universitaire des programmes dans ce secteur et des difficultés de concordance entre la formation et le perfectionnement universitaires, d'une part, la reconnaissance du droit de pratique et les conditions d'embauche et d'affectation qui relèvent du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, d'autre part.

7.2.2 Le perfectionnement extra-universitaire

Le rapport Parent avait suscité, dans l'enseignement primaire et secondaire, des initiatives vastes et ambitieuses, tels les stages du projet SEMEA visant l'initiation aux méthodes d'éducation active. À partir de 1970, cette formule, qui avait rejoint plusieurs milliers d'enseignants, s'est trouvée en perte de vitesse tandis que, en parallèle, l'accumulation de crédits universitaires gagnait graduellement tout le terrain, sans qu'on puisse voir en ceci la cause de cela[46]. Quoi qu'il en soit, les initiatives ministérielles ultérieures se sont moulées, selon une logique d'accumulation de crédits, dans des formules universitaires : par exemple, en français (PERMAFRA), en mathématiques (PERMAMA), en formation pédagogique au palier collégial (PERFORMA). Même le programme de formation continue des professeurs de l'enseignement professionnel au secondaire (PPMEP) passe par les universités[47], alors qu'il n'y a pas de programme de formation initiale pour ces mêmes professeurs.

Il existe actuellement, de fait, *un perfectionnement centralisé*, organisé par le ministère de l'Éducation. Une circulaire administrative éclaire la teneur de ce perfectionnement[48]. Sans décrire les thèmes de perfectionnement relatifs aux champs de la formation professionnelle, de l'éducation des adultes et de la micro-informatique, cette circulaire présente une soixantaine de thèmes de perfectionnement, dont vingt-six concernent les programmes d'études ; treize, l'évaluation des apprentissages ; six, les cheminements particuliers de formation ; cinq, l'adaptation scolaire ; quatre, l'éducation anti-sexiste ; deux, l'éducation face à la violence ; puis un, touchant l'éducation interculturelle, la classe à niveaux multiples, le choix du matériel didactique, l'encadrement et la surveillance au secondaire ou l'usage de la banque de données « Repères » pour l'orientation.

Beaucoup des activités reliées à ces thèmes consistent en rencontres d'information d'une journée. Elles servent, d'une manière prépondérante, à diffuser l'information sur les politiques, les programmes et les guides d'évaluation du Ministère. On peut affirmer, sans crainte de se tromper, que l'engagement actuel du ministère de l'Éducation dans le perfectionnement des enseignants touche presque exclusivement à ce qui émane du Ministère[49]. Le montant de cette partie centralisée du perfectionnement s'élève, au ministère de l'Éducation, à 6 300 000 $. Ce montant comprend l'ensemble des activités, y inclus l'éducation des adultes, la formation professionnelle et la micro-informatique.

Il existe aussi des formes de *perfectionnement décentralisé*. Le montant de ce perfectionnement s'élève à 8 400 000 $. Il est constitué essentiellement des 141 $ par année, par enseignant, transmis aux écoles — et aux collèges — et gérés par des comités conjoints émanant de la direction et du syndicat locaux. Ce type de perfectionnement décentralisé se présente, pour l'essentiel, sous la forme de participation à des congrès organisés par les associations des professeurs, à des colloques nationaux ou régionaux ou à des sessions annuelles. En 1986-1987, les sommes décentralisées servaient dans une proportion d'environ 20 % à des activités de perfectionnement en vue de l'obtention de crédits universitaires et de près de 80 % à des activités de perfectionnement visant le développement pédagogique et scolaire — comme la participation à des congrès ou à des colloques —, plus près des besoins immédiats des enseignants et des établissements.

Dans l'ensemble, les activités de perfectionnement extra-universitaire des enseignants ne disposent pas de lieux analogues aux « Teachers' Centers » améri-

45. Le Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation...*, p. 31.

46. Certains évoquent, pour la disparition de SEMEA, des causes organisationnelles — le Ministère remettant cette responsabilité aux universités —, des causes budgétaires, voire des causes idéologiques — des réticences face à la promotion exclusive de la pédagogie active ayant rejoint les hautes instances du ministère de l'Éducation.

47. Le rapport Parent n'excluait pas les cégeps et surtout l'entreprise comme lieu de formation pour les professeurs de métiers.

48. Direction générale des programmes. Circulaire administrative 12.04.1988, Code AG-55-87-005.

49. Certes, le Ministère procède à des cueillettes de besoins de perfectionnement, mais généralement en regard de l'information à transmettre ou de la sensibilisation à effectuer concernant ses politiques, ses programmes et ses guides.

cains ou anglais ou aux « centres régionaux de documentation pédagogique » qu'on trouve en France. Tout compte fait, le champ de l'action universitaire et celui de l'action ministérielle l'emportent ici de façon tout à fait prépondérante, au regard d'autres formes de perfectionnement plus proches des besoins des enseignants et plus enracinées dans la dynamique de l'établissement.

7.2.3 L'initiation à la pratique de l'enseignement

La dimension pratique de la formation initiale et continue des maîtres a suscité, depuis une dizaine d'années, plusieurs débats et fait l'objet de plusieurs études[50]. De fait, il y a trois « moments » importants de cette formation pratique : les stages, la période de probation et la formation en cours d'emploi.

À propos *des stages* qui ont lieu au cours du premier cycle universitaire, tous s'accordent à en affirmer la nécessité et, en même temps, à en signaler les limites : contact indispensable avec la réalité scolaire, mais trop bref et trop restreint. Se limitant en général à l'expérience d'une classe, ils laisseraient dans l'ombre des aspects essentiels de la dynamique scolaire : réunions entre enseignants, rencontres des parents, traitement de cas problèmes, ouverture à divers types d'écoles, de groupes, d'encadrement, de supervision et de pédagogie.

On signale aussi le peu d'investissement des universités dans ces stages, situation qui s'expliquerait par le fait que les stages exigent beaucoup de temps des professeurs et qu'une telle contribution ne serait pas prise en considération dans les critères de promotion universitaire. Les universités, semble-t-il, recourent de plus en plus aux chargés de cours pour s'occuper des stages. Au total, les choses se font beaucoup sur la base du volontariat. Les facultés et départements de sciences de l'éducation y collaborent trop peu avec les milieux scolaires, l'encadrement et l'évaluation laissant alors à désirer. On s'entend généralement pour affirmer que la clé du problème est ici un engagement universitaire sérieux, une jonction efficace entre l'université et les écoles, l'établissement d'un véritable système coopératif et la reconnaissance par les universités du caractère essentiellement professionnel de la formation des maîtres. Dans son avis au ministre de l'Éducation, relatif à la formation et au perfectionnement des maîtres, le Conseil rappelait que « si l'on n'arrive pas à établir entre les universités et le milieu scolaire des rapports plus organiques et plus systématiques, la formation pratique des enseignants restera toujours inadéquate. À cet égard, l'idée de donner à l'organisme ou à l'établissement d'accueil un « véritable statut d'associé » (...) mérite une attention particulière, notamment pour ce qu'on peut appeler les « écoles associées » à l'université[51] ».

Quant à *la probation* dont on parlera plus loin, on rappelle volontiers que cette période jouait, à l'origine, le rôle d'une dernière mesure sélective, visant à ne retenir dans la profession que les candidats aptes, sérieux et motivés. Or, sur 56 397 personnes ayant reçu un permis, entre 1971-1972 et 1981-1982, le refus du brevet a touché « 42 cas, soit 0,0009 % de ceux qui sont entrés dans la pratique de l'enseignement pendant cette période[52] ». De plus, si les exigences de la période de probation (enseigner durant au moins deux ans au cours d'une période de cinq ans) ne sont pas respectées, on est en quelque sorte disqualifié. En contexte de rareté d'emplois, une telle mesure semble des plus inadéquates.

Ici encore, on déplore, d'une part, le manque d'engagement de l'université et l'absence réelle de coopération entre elle et l'établissement scolaire. Mais on regrette aussi, d'autre part, le manque d'engagement des commissions scolaires et des syndicats d'enseignants. Dans les débats actuels, on s'entend généralement pour vouloir abandonner cette formule et la remplacer par une sorte d'initiation graduelle assistée, en première année d'enseignement[53].

Enfin, le troisième moment réside dans *la formation pratique en cours d'emploi*. Cette formule est bien connue dans les études internationales sous l'appellation générique d'« In-Service-Training » (INSET). Diversifiée, elle va de la formation sur mesure —

50. Voir, en particulier : *Formation des enseignants, problématique, orientations, perspectives*, Québec-Paris, ministère de l'Éducation du Québec et ministère de l'Éducation nationale, *Les cahiers du C.O.P.I.E.*, n° 1, 1979 ; Revue *Prospectives*, février/avril 1980, volume 16, nos 1-2, thème : séminaire sur la formation des maîtres, à l'initiative du C.O.P.I.E. (Conseil d'orientation franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation) ; CSE, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire ; commentaires sur un projet ministériel*, Québec, 1984, pp. 10-18 ; Conseil des universités, *Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, Québec, 1984, pp. 19-30 et *La Formation des maîtres au Québec : rétrospective et bilan* (Annexe au document précédent), Québec, janvier 1984 ; Comité sur le perfectionnement des enseignants de la Commission des affaires pédagogiques, *Le Perfectionnement des enseignants. Rapport et documents d'appui*, Montréal, Fédération des cégeps, 1986 ; M. LaRue et M. Whyte, *Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, Québec, Conseil des collèges, 1987, (Coll. « Études et réflexions sur l'enseignement collégial »).

51. CSE, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement...*, p. 12.

52. Conseil des universités, *La Formation des maîtres au Québec, rétrospective et bilan*, Québec, 1984, p. 34.

53. De ce point de vue, les mesures d'« Induction Year » de Grande-Bretagne paraissent une formule intéressante à explorer : Voir B. Fisher, « The Induction of Beginning Teachers » et R. Bush, « The Beginning Years of Teaching : Attention, Focus and Collaboration in Teacher Education », dans Eric Hoyle et Jacquetta Megarry (sous la direction de), *Professionnal Development of Teachers*, World Yearbook of Education, New York, Nichols Publishing Company, 1980, pp. 69-84 ; K. Kepler Zumwalt, « Teachers and Mothers : Facing New Beginning » dans Ann Lieberman (sous la direction de), *School Improvement, Research, Craft and Concept*, New York, Teachers College Press, 1986, pp. 129-146.

selon la tradition de l'éducation des adultes — à des formules de ressourcement où se combinent les dimensions du développement personnel, de l'enrichissement culturel et du retour réflexif sur la pratique. Cette formation, plus proche des besoins de la pratique d'enseignement et de la dynamique locale, n'a pas encore, au Québec, l'importance qu'elle a ailleurs en Amérique du Nord et en Europe.

D'une part, en effet, les enseignants en poste ont, chez nous, une disponibilité assez limitée en matière de perfectionnement. Et, pour l'heure, l'essentiel de l'offre est toujours occupé par des programmes de type universitaire. D'autre part, les enseignants devant généralement se perfectionner en dehors du temps de travail, il devient difficile de mettre en place un perfectionnement pratique, correspondant à un diagnostic et à un projet collectifs d'école, de collège ou de département.

7.2.4 L'impact des grands encadrements

Les grands encadrements ont un impact évident sur la formation initiale et continue des enseignants. Réglementation ministérielle, régimes pédagogiques et conventions collectives déterminent, à leur façon, le type de formation qu'on privilégiera.

Le règlement numéro 4, d'abord. Promulgué en 1966, il prévoit, en particulier, la nécessité d'une autorisation ministérielle d'enseigner, autorisation fondée essentiellement sur l'obtention du diplôme pertinent et sur la réussite d'une période de deux années de probation. Ce droit de pratique est accordé par le ministre de l'Éducation, qui émet à cette fin divers types d'autorisation d'enseigner. Il y a d'abord le permis d'enseigner, qui est accordé aux étudiants ayant réussi un programme agréé de formation des maîtres ; ce permis donne droit, pour une période de cinq ans, d'enseigner deux années à titre de maître en probation. Sur recommandation des autorités scolaires locales, les nouveaux enseignants obtiennent ensuite un brevet d'enseignement à caractère permanent, qui précise la langue, l'ordre d'enseignement, le champ ou la discipline d'enseignement. En plus de ces autorisations prévues par le règlement numéro 4, le ministre accorde aussi des autorisations provisoires à des candidats qui n'ont pas encore complété toutes les conditions d'obtention du brevet ou qui détiennent une autorisation d'enseigner obtenue à l'étranger ; cette autorisation provisoire peut être remplacée par un brevet, lorsque toutes les conditions prévues sont remplies. Le ministre accorde aussi, lorsqu'il est impossible d'engager des enseignants légalement qualifiés, des « tolérances d'engagement[54] ».

En même temps, le règlement numéro 4 met en place un droit de regard ministériel sur tout programme de formation des maîtres. En vertu de cette responsabilité ministérielle, les universités doivent toujours obtenir le consentement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour l'implantation de tout nouveau programme et pour toute modification aux programmes existants.

Le règlement numéro 5, ensuite. Ce règlement fixe, dès 1967, et d'une façon qui n'a pratiquement pas été retouchée, le mode de relation entre la rémunération et la qualification découlant des études. De fait, il met la progression des échelles de salaire en étroite relation avec les années d'études « pertinentes ». Il est, en quelque sorte, ancré dans le constat d'une sous-scolarisation des enseignants. Il incite à y remédier en liant scolarisation et rémunération.

En 1973, on commença à appliquer strictement le décompte des années. Jusque-là, en effet, on avait pris en compte des reconnaissances d'équivalence, d'une façon parfois assez généreuse. Le réajustement parut brutal à plusieurs et on parla alors d'un mouvement de « déclassification ».

Il faut aussi signaler que les règlements n° 4 et n° 5 du ministère de l'Éducation s'appliquaient, en principe, aux collèges. Cependant, l'exigence d'un certificat ou d'un diplôme de pédagogie, pour pouvoir y enseigner, fut provisoirement suspendue, de 1967 à 1972. La suspension devient officielle en 1972 et le livre blanc sur l'enseignement collégial proposa, en 1979, de la maintenir.

Régimes pédagogiques et conventions collectives, enfin. Les règlements portant sur l'organisation scolaire — règlement n° 1 de 1966 et règlement n° 7 de 1971 —, les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire issus, au début des années 80, des vastes consultations de 1977-1978 et le régime pédagogique provisoire des collèges de 1967 devenu règlement officiel en 1984 : tout cela a un impact certain sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Les régimes pédagogiques et les programmes d'études, de même que l'organisation scolaire qui en découle, ont des effets directs sur le type d'enseignants dont on dit avoir besoin et qui détermine, pour une part, le type de formation initiale et continue qu'on privilégiera.

Les conventions collectives elles-mêmes, précisant et délimitant les échelles de salaire, les champs d'enseignement, les règles d'affectation et les mécanismes d'administration des budgets de perfectionnement, par exemple, ont des effets directs sur la formation des maîtres. Et les administrations locales doivent partager avec les syndicats d'enseignants un certain nombre de décisions touchant de près le perfectionnement des enseignants, notamment.

54. À la demande du ministre, le Conseil prépare actuellement un avis sur des modifications envisagées au règlement numéro 4, notamment pour tout ce qui a trait à l'autorisation provisoire d'enseigner. Cet avis sera transmis au ministre au cours de l'automne 1988.

7.3 Des facteurs d'explication de l'évolution observée

Le développement de la formation initiale et continue des enseignants a dépendu, au cours des vingt-cinq dernières années, de facteurs divers. Ces facteurs sont liés soit à l'évolution de la société, soit à l'évolution du système d'éducation, de la pédagogie ou de la profession enseignante elle-même. C'est donc dire que certains phénomènes ont agi, comme de l'extérieur, sur la formation des maîtres, alors que d'autres lui sont intimement liés.

7.3.1 Des facteurs liés à l'évolution sociale

Le premier de ces facteurs concerne *la population féminine*. Au cours des années 50 et jusque vers le milieu des années 60, la difficulté d'accès des jeunes femmes aux études classiques avait eu pour effet de les inciter à choisir le secteur de l'éducation, particulièrement au palier de l'enseignement primaire. Au même moment, la mobilité des enseignantes — mises à part les religieuses enseignantes — était extrême, les institutrices laïques délaissant la plupart du temps la carrière en se mariant. La courte durée de la carrière explique, pour une part, la brièveté et la précocité de certaines préparations professionnelles, tels les brevets élémentaires et complémentaires, puis les brevets B et C. Mais, au cours des années 60, se produit une mutation radicale de la pratique, voire de la mentalité, qui porte ses effets sur les deux terrains.

D'abord, le système d'éducation dans son ensemble peut de moins en moins compter sur une main-d'oeuvre féminine captive. Les autres secteurs d'activités professionnelles — santé, service social, psychologie, droit, journalisme, sciences expérimentales, par exemple — s'ouvrent à la population féminine et tentent d'y recruter les meilleurs talents. Le secteur de l'éducation est alors amené à inciter les femmes à se donner des qualifications supérieures et à leur offrir des débouchés attrayants.

En même temps, de plus en plus de femmes engagées dans l'éducation choisissent de faire de l'enseignement une véritable carrière et non pas une simple occupation transitoire. Ce phénomène va créer une forte demande de perfectionnement. Bien des enseignantes, en effet, dans cette optique d'un travail passager, ne se sont donné que de brèves formations, souvent dans de petites écoles normales ne pouvant offrir le brevet A. Optant alors pour une véritable carrière d'enseignante, elles participent largement à un mouvement de rattrapage qui les conduit souvent au baccalauréat spécialisé.

Le deuxième facteur a trait aux effets indirects *des variations des effectifs scolaires*. Le secteur universitaire de la formation des maîtres a subi, ces dernières années, le contrecoup des courbes démographiques descendantes aux paliers d'enseignement primaire et secondaire : rareté des débouchés, précarité des emplois obtenus par les jeunes finissants, périodes d'attente et chômage chronique. Face à un contexte d'emploi difficile, plusieurs étudiants craignent alors d'allonger la liste des chômeurs instruits et certains d'entre eux choisissent de poursuivre au deuxième cycle, pour la simple raison qu'ils n'arrivent pas à se trouver un emploi. La conjoncture démographique aurait vraisemblablement un effet défavorable évident sur la motivation des étudiants pour qui, dans une proportion significative, les sciences de l'éducation constituent un deuxième choix de programme.

La diminution rapide des effectifs scolaires a aussi contribué à augmenter la proportion des besoins de perfectionnement, voire de recyclage, par rapport à ceux de la formation initiale. Mais les déplacements d'un domaine d'enseignement à l'autre, engendrés par la décroissance démographique et exigeant perfectionnement et recyclage, s'atténuent lentement à cause, précisément, d'une stabilisation des effectifs. En effet, la démographie scolaire actuelle est le reflet d'un niveau de natalité peu élevé, mais relativement stable. Et on prévoit que la longue période de sous-recrutement dans les écoles et les collèges sera bientôt suivie — des analystes font démarrer cette nouvelle période au début des années 90 — d'un besoin de renouvellement accéléré du personnel enseignant. De nouveau, de pressants besoins en matière de formation initiale des futurs maîtres pointent à l'horizon.

Mais il faut dire que, dans l'ensemble, *la mobilité transdiciplinaire* exigée par la décroissance démographique a nécessité de nombreux recyclages, qui se sont faits, comme on dit, « sur le tas » et non à l'université. Au primaire, la diminution accélérée des effectifs est venue tôt, en particulier du fait de la suppression de la septième année. La mobilité professionnelle alors requise a, à son tour, exigé des recyclages urgents.

Au secondaire, la chute des effectifs a été dramatique. La diminution de près de 40 % de l'effectif scolaire du secondaire en peu d'années a inévitablement engendré une forte pression en faveur d'une mobilité accrue entre champs de spécialités. Et, comme le système des brevets définit précisément chaque spécialité, les réaffectations, orchestrées par les dispositions administratives et les clauses des conventions collectives — ce qu'on a appelé le « bumping » selon la règle d'ancienneté en est un bel exemple — ont imposé des efforts considérables et parfois urgents de recyclage dans de nouveaux domaines ; dans certains cas, des recyclages adéquats n'ont même pas pu être complétés. La situation de la démographie scolaire a donc créé, à partir de la seconde moitié des années 70, des exigences de mobilité professionnelle et des besoins

de recyclage différents des besoins de perfectionnement à l'intérieur d'une discipline.

7.3.2 Des facteurs liés à l'évolution du système d'éducation

Le premier facteur a trait à *l'absence d'une voie de formation universitaire générale*. Dans la foulée des recommandations du rapport Parent, la réforme de l'éducation a eu pour effet la disparition des baccalauréats ès arts et la généralisation de la formule des baccalauréats spécialisés. En cela, le Québec s'est éloigné d'une pratique qui perdure dans le reste de l'Amérique du Nord. Ce mouvement de spécialisation du premier cycle soulève certaines difficultés en sciences de l'éducation comme en d'autres secteurs, d'ailleurs. Le Conseil a déjà montré que quelques baccalauréats de sciences sociales et humaines jouent un double rôle[55]. En effet, des étudiants requièrent une professionnalisation qui leur ouvre éventuellement le marché du travail ; d'autres cherchent plutôt une formation générale de haut calibre obtenue dans un ensemble cohérent de disciplines. Dans ce dernier cas, les sciences humaines et les sciences sociales — les sciences de l'éducation vivent une situation analogue — jouent, d'une certaine manière, un rôle subsidiaire, en raison de l'absence d'une voie de formation universitaire générale.

On déplore encore aujourd'hui la minceur culturelle de la formation des enseignants. Elle n'est pas sans lien avec l'orientation actuelle des études collégiales et des premiers cycles universitaires. Ici comme ailleurs en Amérique du Nord, plusieurs pensent qu'il serait préférable de situer la formation spécialisée des futurs enseignants au niveau du deuxième cycle universitaire, soit sous forme de certificat, soit sous forme de maîtrise professionnelle. Une bonne part des candidats à l'enseignement secondaire prennent déjà la partie spécialisée de leur formation professionnelle en enseignement après un baccalauréat dans une discipline donnée. En devenant lui-même moins spécialisé, ce baccalauréat contribuerait à l'ouverture culturelle des enseignants du secondaire. Quant aux enseignants du primaire, un premier cycle moins spécialisé leur permettrait d'approfondir les principaux champs disciplinaires du curriculum : langue, mathématiques, sciences de la nature, histoire et géographie, arts, formation personnelle et sociale, morale et religion. Quoi qu'il en soit, l'absence d'une voie de formation universitaire générale et le mouvement de spécialisation des premiers cycles n'ont pas aidé à l'acquisition de la large formation culturelle qu'on souhaitait pour les enseignants.

Le deuxième facteur relève de *la gestion des autorisations d'enseigner*. Ces autorisations d'enseigner émises par le ministre de l'Éducation sont très spécifiques et conduisent littéralement à une segmentation de la reconnaissance des compétences[56]. On trouve vingt-quatre types d'autorisations spécifiques applicables au primaire, en dehors des autorisations non reliées à une discipline ou à une spécialisation donnée. Au secondaire, abstraction faite de l'enseignement professionnel qui comporte une autorisation d'enseignement par domaine, on dénombre vingt-cinq autorisations monodisciplinaires et des autorisations pour deux disciplines selon le choix du candidat[57].

La reconnaissance des compétences, telle qu'elle s'est concrétisée administrativement, semble aller plus loin que ce que souhaitait la commission Parent ; celle-ci envisageait la spécialisation elle-même comme un lieu d'acquisition de connaissances et d'habiletés transférables et comme un lieu de culture. Les caractéristiques de la reconnaissance, telle qu'elle s'est développée jusqu'ici, poussent plutôt vers une formation initiale et continue beaucoup plus pointue. Dans ce contexte, les compétences plus larges trouvent difficilement autorisation à leur mesure. Et les universités hésitent à donner un écho à ce souhait, si souvent entendu depuis quelques années, selon lequel, au secondaire, un même enseignant pourrait parfois enseigner plus d'une ou deux matières au même groupe d'élèves. On a sans doute poussé jusqu'au bout une logique de spécialisation, qui appelle maintenant, dans un souci d'équilibre, l'affirmation de la logique complémentaire de la culture générale, comme on en fera état plus loin.

Le troisième facteur lié à l'évolution du système d'éducation concerne *le partage des responsabilités*. En 1966, en adoptant le règlement n° 4, le gouvernement confiait au ministre de l'Éducation le pouvoir sur le droit de pratique de l'enseignant. De fait, « l'autorisation d'enseigner aux niveaux d'études régis par les règlements du ministre de l'Éducation est décernée par le ministre et elle prend d'abord la forme d'un permis d'enseigner, puis d'un brevet d'enseignement[58] ». Et le gouvernement met aussitôt en place le Comité de la formation des maîtres, que le ministre doit consulter sur les sujets suivants : la reconnaissance des institutions où le détenteur d'un permis peut enseigner ; l'approbation des programmes de formation des maîtres ; la reconnaissance des institutions où

55. *L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines : un cas type d'effets de système*, Québec, CSE, 1987.

56. Voir : MEQ, *Répertoire des programmes de formation du personnel de l'enseignement 1983-1984* et *Attestation d'approbation et de certification*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1983.

57. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation*, Volet I, *Les Programmes de formation*, Volume II, *Annexes*, Québec, Conseil des universités, 1986, pp. F.3-4. Dans les listes présentées, il n'y a pas d'autorisation pour les sciences expérimentales, ni pour les sciences humaines, sauf l'économie et la sexologie.

58. *Rapport du ministère de l'Éducation 1966-1967*, Québec, Gouvernement du Québec, 1967, article 1, p. 141.

sont dispensés les programmes de formation des maîtres ; le recyclage et le perfectionnement des maîtres[59].

Un lieu était donc établi, où se concerteraient les principaux intéressés : un tiers des membres du Comité étaient nommés après consultation des associations ou organisations les plus représentatives des enseignants ; un tiers, nommés après consultation des établissements où étaient dispensés des programmes approuvés de formation des maîtres ; les autres membres représentaient le gouvernement[60]. Toutefois, la coresponsabilité qui s'esquissait là s'est effilochée au cours des années et le Comité est devenu inopérant au début des années 70. La question demeure ouverte.

D'autant plus, d'ailleurs, que le règlement n° 5, qui porte sur « les critères d'évaluation de la scolarité comme facteur servant à déterminer la qualification du personnel enseignant[61] », définit à la fois l'année de scolarité à temps complet et les études à temps partiel intégrées dans un programme régulier. Comme ces définitions ont servi, jusqu'à aujourd'hui, à déterminer la base de la rémunération des enseignants, elles sont devenues, par la force des choses, enjeux de négociations et objets de pouvoirs partagés.

La mise en place des régimes pédagogiques a souligné de plus en plus la responsabilité et le rôle des administrations locales en matière de formation en cours d'emploi, notamment. Au total, la formation des maîtres est définie, depuis 1964, en fonction d'un partage des responsabilités qui appelle de plus en plus un ajustement des pouvoirs et l'engagement des principaux intéressés. Tout compte fait, l'université a surtout réagi aux désirs ministériels, sans agir en véritable maître d'oeuvre, vraisemblablement à cause de sa capacité limitée en matière d'orientation de la formation des maîtres. En fait, tout indique que le Ministère a pris trop de place.

7.3.3 Des facteurs liés à l'évolution pédagogique et professionnelle

Le premier facteur, à cet égard, a trait à la très forte *incitation au rattrapage universitaire*, pendant les premières années de la réforme. Indéniablement, au moment de la mise sur pied de la commission Parent, on se trouvait en présence d'une relative sous-scolarisation du corps enseignant. Y avaient contribué, entre autres, l'anticipation de carrières courtes et, dans un grand nombre d'écoles normales, la non-disponibilité du brevet A.

Pour encourager la scolarisation des enseignants, on décida, en 1967, de fonder la rémunération, non pas sur la nature de la tâche ou sur le plus haut diplôme obtenu, mais sur l'addition des crédits et des années d'études complétées. L'un des effets de ce choix fut, de toute évidence, une hausse substantielle de la scolarité moyenne des enseignants.

Mais, du même coup, « trop souvent, le perfectionnement des enseignants a pris la forme d'une course aux crédits sans lien entre eux et sans relation avec les besoins de la pratique professionnelle[62] ». Qu'on le veuille ou non, une telle incitation au rattrapage universitaire a pu nuire à des formules plus légères et plus directement ancrées dans les besoins des classes et des écoles, comme l'était, par exemple, la formule SEMEA. De même, on a ainsi placé dans une situation désavantageuse ceux — professeurs de métiers dans les commissions scolaires et professeurs de techniques dans les cégeps — dont la formation s'acquiert, pour une large part, dans la pratique et dans l'entreprise.

Le deuxième facteur concerne *les difficultés de la professionnalisation du corps enseignant*. La commission Parent misait sur une telle professionnalisation et affirmait que le renouveau éducatif reposait, pour une bonne part, sur la mobilisation d'un personnel compétent et engagé. Mais, en même temps, elle reflétait l'esprit de l'époque en tablant sur l'État comme levier des développements en ce domaine. Il y avait là une tension entre une proposition favorable à la professionnalisation et une manière centralisatrice d'incarner la réforme, qui s'opposait, en quelque sorte, à la prise en charge professionnelle.

Ainsi, le modèle de gestion du renouveau impliquait des décisions centrales. La mise en œuvre de la pédagogie active, par exemple, relevait du ministère de l'Éducation, qui devait persuader les enseignants déjà en exercice, que les écoles normales et l'environnement extérieur avaient inclinés à la prudence, à la docilité et au suivi minutieux des programmes catalogues. De la sorte, la façon centralisée de réaliser le changement n'était pas accordée au courant de la professionnalisation. Et, à la fin des années 70, on entreprit de remplacer les programmes cadres — qui laissaient une marge de manoeuvre significative aux commissions scolaires, aux écoles et aux enseignants — par des programmes par objectifs détaillés, réduisant de beaucoup la latitude des enseignants et tendant davantage à en faire des exécutants.

L'identité professionnelle des enseignants s'est accrue, reposant sur une meilleure maîtrise des disciplines d'enseignement, d'une part, de l'acte d'enseigner et d'apprendre, d'autre part. La formation des maîtres a donc contribué au mouvement de professionnalisation. Mais, en même temps, les grands encadre-

59. *Ibid.*, pp. 141-142.

60. *Ibid.*, article 5, p. 141.

61. Règlement n° 5 du ministère de l'Éducation, Québec, MEQ, 1967, Préambule.

62. Conseil des universités, *Le Développement du secteur de l'éducation...*, p. 29.

ments et les décisions centralisées — régimes pédagogiques, programmes d'études, conventions collectives — n'ont pas tellement favorisé un environnement qui nourrit le professionnalisme. La crédibilité de l'image professionnelle des enseignants est demeurée précaire.

Le troisième facteur touche à *la pluralité des idéologies éducatives*. Très tôt, la mise en place de la réforme scolaire a été confrontée à l'effacement d'une certaine unanimité autour du genre souhaitable d'éducation et de pédagogie. Au cours des années 70, le champ de la formation des maîtres a connu de grands débats idéologiques. Alors qu'il n'apparaissait pas scandaleux que le rapport Parent pousse les enseignants dans la direction de la pédagogie active et de l'éducation humaniste, le comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités — la commission Angers — incitait les universités à confronter les futurs maîtres à la diversité des convictions en matière de philosophie de l'éducation[63]. Ainsi, dans l'enseignement universitaire des sciences de l'éducation, se sont confrontées, par exemple, les valeurs liées au modèle de la pédagogie active et humaniste, celles de la pédagogie behavioriste, dite scientifique et techniciste, et celles de la sociologie critique et du marxisme.

Au total, plusieurs éléments ont donc contribué au développement de la formation et du perfectionnement des maîtres, jusqu'à lui donner le visage qu'on lui connaît aujourd'hui : éléments reliés à l'évolution de la société, du système d'éducation, de la pédagogie ou de la profession. La commission Parent avait affirmé que ce qu'on voulait faire de la formation des enseignants reposait sur ce qu'on voulait faire des écoles et des collèges. Il en a été ainsi, pour une bonne part. L'évolution de la formation et du perfectionnement des maîtres a été liée aux décisions sur les ressources, les programmes, les responsabilités locales, les conventions collectives, les régimes pédagogiques. La formation des maîtres n'est, en somme, qu'un sous-système. En elle, se répercutent des décisions prises à l'échelle du système d'éducation, voire des dynamiques importantes de l'évolution sociale.

7.4 Des enjeux d'avenir

Le rapport Parent a indéniablement instauré une dynamique nouvelle de la formation professionnelle des enseignants. Des décisions ont été prises et des évolutions ont eu lieu, qui déterminent, encore aujourd'hui, la structure et le contenu des programmes de formation initiale et des formules de perfectionnement. Il reste à dégager, de la relecture des faits et des tendances du présent, certains enjeux qui s'esquissent pour demain.

Dans cette optique, l'avis et les travaux du Conseil des universités constituent les plus récentes pièces majeures versées au dossier, ajoutant au document d'orientation publié par le ministère de l'Éducation et aux commentaires suscités par ce document[64]. Les analyses et les recommandations contenues dans ces documents aident aussi à cerner des défis et des enjeux qu'on peut articuler autour des pôles suivants : la mission des universités à l'égard de la formation des maîtres, la formation initiale des enseignants, le perfectionnement des enseignants en exercice et la valorisation de la profession enseignante.

7.4.1 Une mission à assumer pleinement

Depuis le transfert de la formation des maîtres de l'école normale à l'université, à la suite des recommandations de la commission Parent, des progrès importants ont été réalisés, notamment en matière de scolarisation et de qualification des enseignants, comme on l'a signalé plus haut. Par ailleurs, on ne peut vraiment dire que les universités ont fait du secteur de l'éducation, et particulièrement de la formation professionnelle des maîtres, l'une de leurs priorités.

L'un des défis majeurs des prochaines années réside sans doute dans une prise de conscience plus vive, de la part des universités, de *l'importance de leur mission dans le secteur de l'éducation et de la formation des maîtres*. En conséquence, elles auront à prendre en considération la nécessité d'un sérieux coup de barre pour replacer concrètement cette responsabilité au centre de leurs préoccupations. S'inscrivant dans le cadre de la mission fondamentale des universités de diffuser les connaissances, cette tâche particulière revêt toujours une grande importance. Car, « dans la mesure, en effet, où la diffusion des connaissances constitue l'une des responsabilités les plus importantes de l'université, on devrait s'attendre à ce qu'elle accorde une attention toute spéciale aux programmes d'enseignement et de recherche qui permet-

63. Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement, *Rapport — mai 1979*, Québec, Gouvernement du Québec, 1979, p. 77.

64. MEQ, *La Formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire. Vers des aménagements. Fiches de discussion*, Québec, 1984 ; CSE, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire : commentaires sur un projet ministériel*, Québec, 1984 ; Conseil des universités, *Le Développement du secteur de l'éducation*. Avis adressé au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988 ; Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'Éducation, Sommaire*, Conseil des universités, 1986 ; Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation dans les universités du Québec : une analyse de la situation d'ensemble*, Conseil des universités, 1987. Voir aussi : Conseil des universités, *La Formation des maîtres au Québec : rétrospective et bilan : Annexe aux commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*, 1984.

tent de former les futurs maîtres et formateurs, donc de futurs diffuseurs des connaissances...[65] ».

Une fois affirmée l'importance du secteur de l'éducation et de la formation professionnelle des maîtres, les universités auront à pallier *l'éclatement et la fragmentation* des programmes et des ressources en ce domaine. Le défi est de taille. Car il sera nécessaire, d'abord, de faire appel à des mécanismes de coopération interuniversitaires, pour départager les tâches. Mais, il sera aussi important de reconnaître la nécessité, à l'intérieur de l'université, non seulement d'un foyer de réflexion, de leadership et de recherche des plus dynamiques, mais aussi d'une unité administrative qui puisse traduire cette réflexion et cette recherche dans des programmes appropriés à une formation à caractère professionnel[66].

Pour assurer davantage leurs responsabilités dans le domaine de la formation des maîtres et pour remédier, du moins en partie, au foisonnement des spécialisations dont on a fait état plus haut, les universités devront aussi travailler en *coopération avec le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires*. En effet, certaines des difficultés de concordance entre, d'une part, la formation et le perfectionnement et, d'autre part, le droit de pratique, l'embauche et l'affectation, dépendent de décisions du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires.

De fait, on l'a signalé, le secteur universitaire de l'éducation est le seul dont la majorité des programmes de premier cycle sont soumis à un agrément gouvernemental comportant des règles de composition selon l'ordre d'enseignement et les catégories particulières d'élèves[67]. De plus, pour répondre aux exigences du ministère de l'Éducation, plusieurs programmes spécialisés ont dû être créés. Dans ce contexte, il apparaît pertinent d'envisager une réduction du nombre des catégories de brevets et de permis délivrés, « puisque les exigences de certification ont un effet d'entraînement certain sur la multiplication et la spécialisation des programmes et, partant, sur le type de formation des diplômés susceptibles d'aller sur le marché du travail de l'enseignement[68] ». Fait aussi partie du défi à relever le fait que le ministère de l'Éducation joue à la fois le rôle d'employeur, ultime responsable des conventions collectives, et celui de corporation, responsable du permis ou du brevet d'enseignement.

Par ailleurs, en ce qui concerne la formation initiale et le perfectionnement des *enseignants de la formation professionnelle au secondaire*, il apparaît pertinent d'étudier la possibilité de collaborations plus poussées entre les collèges et les universités. En ce domaine, il faut noter que certaines techniques s'enseignent au plus haut niveau au cégep même. Et cette coopération entre universités, cégeps et commissions scolaires mettrait à profit toutes les ressources disponibles pour rendre le meilleur service à un secteur d'enseignement lui-même insuffisamment valorisé.

7.4.2 La formation de pédagogues cultivés

On a fait état, plus haut, du fait que la formation des enseignants apparaît éclatée, formée de plusieurs composantes disciplinaires plus ou moins intégrées. Il y a ici, en formation initiale des maîtres, un premier défi d'*intégration des savoirs et de rationalisation du nombre des spécialisations*. On peut penser qu'une meilleure coordination de la formation des enseignants, tant par le biais pédagogique de l'articulation des contenus de programmes que par le biais administratif de la concertation entre les facultés et départements concernés, pourra contribuer à cette intégration des savoirs. Par ailleurs, l'effort de rationalisation reposera sur la coopération de plusieurs partenaires, dont le ministère de l'Éducation et les départements universitaires responsables des composants disciplinaires de la formation en enseignement.

Un deuxième défi qu'aura à relever la formation initiale, dans les prochaines années, avait été bien exprimé dans le rapport Parent : former *des pédagogues cultivés*. On propose de plus en plus d'accorder une large place à la formation générale dans les programmes de premier cycle et les universités semblent se rallier, dans l'ensemble, à cette perspective. Il est important « pour un futur professeur d'avoir des connaissances plus étendues, plus vastes, d'être capable de faire des liens entre ses connaissances, d'avoir une bonne compréhension de la personnalité des élèves, de leur mode d'apprentissage, autant de choses qu'une formation générale est mieux en mesure d'assurer[69] ». Le Conseil a déjà souligné l'importance d'une formation professionnelle des enseignants, caractérisée par un haut niveau de culture[70]. En ce sens, la formation initiale et continue des enseignants doit déboucher sur une culture professionnelle véritable, caractérisée par un savoir suffisamment riche, par une capacité de réflexion personnelle, par une habileté à établir des rapports entre des réalités et à utiliser concrètement des principes. Et dans le contexte d'une pédagogie active renouvelée, les enseignants doivent pouvoir har-

65. Conseil des universités, *Le Développement du secteur de l'éducation...*, p. 5.

66. *Ibid.*, p. 6. Voir aussi : Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Le Secteur de l'éducation dans les universités du Québec...*, pp. 52-54.

67. *Ibid.*, p. 31.

68. *Ibid.*, p. 74.

69. Conseil des universités, *Le Développement du secteur de l'éducation...*, p. 10.

70. CSE, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement...*, pp. 9-12.

moniser la poursuite d'objectifs de formation bien définis — « ce qui » est visé — avec une variété de méthodes et de types d'intervention qui rejoignent les façons d'apprendre des élèves — « comment » on y parvient.

En somme, le futur enseignant appelé à former des enfants et des jeunes doit lui-même devenir un pédagogue dont le développement soit intégral. La commission Parent concevait que l'apprentissage approfondi d'une ou deux disciplines — donc la spécialisation, et ce, même au primaire — devait permettre à l'enseignant, entre autres choses, de comprendre la logique disciplinaire, d'adapter à d'autres objets les méthodes maîtrisées, de relativiser ses connaissances. C'est dire autrement que la spécialisation elle-même porte un potentiel de culture générale. Et, en tant que pédagogue, l'enseignant devrait aussi connaître, par exemple, les recherches récentes en neuropsychologie, l'informant sur les processus d'apprentissage de ses élèves, et intégrer, autour de ce qu'on a appelé plus haut une pédagogie active renouvelée, différentes stratégies d'enseignement. Car la pédagogie active renouvelée, telle qu'on la conçoit, engage la personne qui apprend et respecte tout autant la personnalité éducative de l'enseignant.

Un troisième défi relatif à la formation initiale renvoie à *l'initiation à la pratique de l'enseignement* ou encore à la meilleure intégration de la formation à l'enseignement[71]. Il s'agit donc, pour l'université, de bien préciser ses objectifs de préparation au « métier » d'enseignant. Dans la mesure où la formation en enseignement a comme objet de préparer des candidats à l'exercice d'une profession, on n'insistera jamais trop sur le caractère professionnel et pratique de cette formation. Et, dans l'optique d'une pédagogie active renouvelée qui demeure toujours un idéal de référence à poursuivre, il importera de partir de situations signifiantes pour le futur candidat à l'enseignement, d'une part, et d'assurer un contact réel et prolongé avec les différentes facettes du métier d'enseignant, d'autre part.

La formule des stages peut favoriser cet apprentissage du métier à partir de situations signifiantes. Mais, pour assurer leur pertinence et leur qualité, il est impérieux d'institutionaliser davantage les liens entre l'université et les milieux scolaires concernés et surtout, peut-être, d'engager très activement des commissions scolaires dans le processus de « probation ». Dans cette optique, l'idée de mettre sur pied, « avec la collaboration des commissions scolaires, un réseau d'écoles associées, où les futurs enseignants viendraient compléter leurs stages, sous la direction d'enseignants expérimentés, le « maître de stages[72] », mérite la plus sérieuse considération. Il restera à déterminer la durée des stages et le moment approprié de leur intégration à la formation du futur candidat à l'enseignement. Pour assurer une sérieuse formation pratique et un apprentissage signifiant, le stage devrait être assez long : un semestre ou une année scolaire, par exemple. Et le moment approprié se situant plutôt vers la fin du cycle de formation, il serait par ailleurs pertinent d'explorer la possibilité d'un premier contact, dès le départ, pour assurer à la fois la qualité du choix du métier d'enseignant et un matériau concret pour la réflexion plus théorique à l'université. Les stages devraient intégrer, comme on l'a signalé plus haut, l'ensemble de la réalité scolaire.

Un quatrième défi consistera à *attirer de bons candidats à l'enseignement*. Le secteur de l'éducation est ici en compétition avec beaucoup de secteurs attrayants : il lui faut imaginer des stratégies efficaces pour attirer dans la profession des jeunes talentueux qui en feront leur premier choix. En ce sens, il est impérieux de faire de la formation des enseignants une priorité universitaire, comme on l'a souligné plus haut. De même, les conditions d'admission à la formation à l'enseignement ainsi que les exigences de la diplomation devraient être raffermies. L'institutionnalisation des stages devrait aussi contribuer à la sélection des futurs enseignants. De plus, on devrait repenser l'actuel système de probation et songer à de véritables « maîtres-professeurs », responsables d'une initiation pertinente et de qualité des « apprentis professeurs » à la profession d'enseignant.

La quête de « bons candidats » apparaît d'autant plus comme un défi majeur de la prochaine décennie qu'il faudra recruter, de façon plus importante qu'au cours des dernières années, de nouveaux enseignants. Dans cette optique, toutes les mesures susceptibles d'améliorer la formation des enseignants, de l'enrichir, de la mettre à la page, revêtent une certaine urgence. Elles peuvent aussi contribuer à cette revalorisation de la profession, souhaitée de toutes parts.

7.4.3 Une formation continue plus enracinée

On doit reconnaître l'importance du rôle des universités dans la formation continue ou le perfectionnement des enseignants. On constate que, en 1983, environ 66 % des enseignants spécialisés dans un champ d'enseignement ont obtenu leurs « qualifica-

71. Le Conseil a particulièrement insisté sur la réorganisation de la formation pratique des enseignants dans *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement...*, pp. 12-14.

72. Conseil des universités, *Le Développement du secteur de l'éducation...*, p. 19. Cette proposition ferait, semble-t-il, un large consensus au sein des universités. Sur l'idée d'écoles associées, voir aussi : CSE, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement...*, pp .12-13.

tions » par mode de perfectionnement[73]. Mais, pour l'avenir, il reste un problème de concordance entre les « qualifications » acquises et l'affectation des enseignants.

Le défi majeur des années à venir, en ce qui a trait au *perfectionnement*, sera sans doute, d'abord et avant tout, de le mieux enraciner dans les besoins réels des enseignants et des établissements scolaires. La tâche consistera à bien reconnaître ces besoins et à établir des liens plus organiques entre eux et les activités de perfectionnement. Toutefois, dans le perfectionnement comme dans la formation initiale, on devra se soucier de dépasser une adaptation « pointue » des enseignants à des politiques ou programmes nouveaux, en maintenant la préoccupation de former finalement des pédagogues cultivés. Par ailleurs, il faudra éviter que se reproduise un jour une « course aux crédits » dans le genre de celle qu'on a déjà connue.

L'autre défi concerne la mise en place de *modes de perfectionnement « hors les murs » de l'université*. On devra ainsi favoriser l'émergence de lieux, de moyens et de modes de développement professionnel — on peut penser aux formules déjà évoquées des « Teachers' Centers » — qui permettent à la fois de féconder, de diversifier et de renouveler les pratiques d'enseignement et de mieux répondre aux problèmes des établissements. Le perfectionnement rejoint ici directement ce qu'on a déjà appelé la dynamique de l'établissement[74] et s'enracine à la fois dans les besoins de développement professionnel des enseignants et dans ceux du développement institutionnel des établissements.

Plus particulièrement, on doit continuer à reconnaître au dossier des enseignants du primaire, du secondaire et du collégial *les activités de perfectionnement réalisées au cours de leur carrière*. Sur ce point, le Conseil a déjà mis de l'avant deux principes directeurs qui peuvent s'appliquer à tous les ordres d'enseignements : les cours et activités de perfectionnement, de recyclage et de mise à jour qui sont immédiatement commandés par les changements et les exigences de divers niveaux du système d'éducation devraient faire officiellement partie de la tâche globale des enseignants[75] ; les études universitaires pertinentes à la tâche d'enseignement ou à des fonctions connexes et faites en dehors des heures de travail et sans l'aide des fonds de perfectionnement devraient continuer à être reconnues à des fins salariales[76].

Dans cette perspective, il importe de protéger les budgets déjà alloués aux établissements — en l'occurence, les 141 $ par enseignant mentionnés plus haut — et de s'en servir justement pour hausser le niveau de culture professionnelle des enseignants, à tous les ordres d'enseignement concernés. De plus, les établissements devraient, et cela dans leur propre intérêt, se doter d'une politique locale de perfectionnement, insérée dans le cadre d'une politique globale de développement des ressources humaines, basées sur une analyse des besoins des individus, des disciplines, des programmes et des établissements eux-mêmes[77].

7.4.4 Une profession à valoriser

L'enseignant participe, avec les parents, à l'éducation des enfants et des jeunes ; il contribue, en assumant ses rôles propres à l'égard des apprentissages surtout d'ordre intellectuel, à leur développement intégral. L'importance sociale de la mission éducative devrait être encore mieux reconnue qu'elle ne l'est par les autres partenaires, responsables de l'éducation des enfants et des jeunes, d'un côté, et par l'ensemble de la société, de l'autre.

À l'heure actuelle, la profession enseignante est encore *trop peu reconnue et valorisée*. Ici comme au États-Unis, en France, voire un peu partout en Occident, le prestige social de l'enseignant s'est érodé. Cela rend moins attrayant le choix de cette carrière et moins gratifiant l'exercice de cette profession. Le corps enseignant, d'après le rapport Lesourne récemment diffusé en France, a peu de chances de retrouver le « prestige » qui dépendait en partie de la rareté des gens instruits[78]. Il n'en importe pas moins que le développement professionnel du corps enseignant lui assure, comme de l'intérieur, un statut que le prestige extérieur lui offre beaucoup moins.

---

73. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, *Bilan du secteur de l'éducation*, Volet 3 : *Les besoins des diplômes en éducation*, Québec, Conseil des universités, 1986, p. 64.

74. CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 13-20 et 32-33.

75. En ce qui a trait au perfectionnement intégré à la tâche des enseignants des collèges, consulter : Marcel LaRue et Margaret Whyte, *Le Perfectionnement des professeurs de l'enseignement professionnel des cégeps*, p. 87.

76. CSE, *Vers des aménagements de la formation et du perfectionnement...*, p. 28.

77. Comité sur le perfectionnement des enseignants de la Commission des affaires pédagogiques, *Le Perfectionnement des enseignants. Rapport et documents d'appui*, Montréal, Fédération des cégeps 1986, p. 13.

78. Jacques Lesource, *Education et société demain. À la recherche des vraies questions*, Rapport au ministre de l'Éducation Nationale, Paris, décembre 1987 : « C'est de trois formes de dévalorisation que souffre en fait l'enseignant contemporain : i) Comme tous les experts en savoir, il voit sa position relative décliner à la suite de l'augmentation du niveau d'éducation moyen de la collectivité ; ii) Dans une société plus ouverte où progresse l'autonomie individuelle, les relations entre personnes se font plus égalitaires et l'expert devient contesté, qu'il soit enseignant, médecin juriste ou ingénieur ; iii) Alors que partout, pour laisser plus de place aux initiatives de la personne, éclatent les organisations hiérarchiques, l'enseignant, pourtant tout puissant dans sa classe, a souvent le statut d'un mineur aux yeux de son administration... » (p. 13).

L'enjeu est important pour l'avenir. Car, pour attirer de bons candidats et favoriser une reconnaissance sociale appropriée à la mission d'enseignement, il faudra miser sur tout ce qui contribue à lui donner *un statut professionnel*. On peut penser, ici, à des avenues comme celles-ci : des universités qui font de la formation professionnelle des maîtres l'une de leurs priorités ; un ministère de l'Éducation qui se préoccupe, dans ses politiques, ses règlements et ses programmes d'études, de mieux reconnaître l'autonomie professionnelle des enseignants ; des formes d'entraide et de collégialité, dans lesquelles les compétences s'échangent et s'affermissent ; une gestion de la profession qui permette aux enseignants un cheminement — un plan de carrière, faudrait-il dire — à l'intérieur même de la fonction d'enseignement, de l'apprenti professeur au maître enseignant ; une participation plus réelle du corps enseignant à la gestion de l'action éducative[79].

* * *

L'enjeu le plus important, sans doute, est de reconnaître la valeur primordiale de la mission d'enseignement, et donc de la formation initiale et continue des maîtres, ce dont bénéficieront non seulement les enseignants, mais aussi les jeunes eux-mêmes et la société en général, puisque la qualité de l'éducation y aura gagné quelques points.

79. Pour pousser plus loin cette perspective du professionnalisme des enseignants, voir : CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement...*, pp. 30-32. Voir aussi : Michael Fullan et F. Michael Connelly, *Teacher Education in Ontario : Current Practice and Options for the Future, Position Paper*, Toronto, Ministry of Education and Ministry of Colleges and Universities, 1987, pp. 49-51.

Conclusion

Au terme de ce vaste tour d'horizon, il convient de jeter un dernier regard sur les grands objectifs poursuivis par la commission Parent. Dans le premier chapitre, notamment, on a voulu expliciter les postulats et rappeler les grandes visées de la Commission. Tous les autres chapitres — de celui portant sur l'accessibilité à celui sur la formation des maîtres, en passant par ceux qui traitaient du primaire, du secondaire, du collégial et de l'universitaire — paraissent, en quelque sorte, comme une concrétisation de ces principes et une réalisation de ces intentions. Or, ces grands objectifs de la commission Parent, qui constituaient la mise en oeuvre de la Révolution tranquille dans le domaine de l'éducation, étaient de trois ordres : social, culturel et pédagogique. De là sont issus des aménagements qui ont eux-mêmes connu diverses évolutions et dont le devenir continue d'indiquer, sous certains aspects, des enjeux pour demain.

Les objectifs sociaux

Les objectifs sociaux de la commission Parent concernaient, on l'a abondamment montré, une plus large accessibilité du système d'éducation dans son ensemble, une démocratisation des institutions scolaires à tous les niveaux, des mesures d'égalisation des chances d'accès, tout cela visant ultimement une hausse significative de la scolarisation et de la qualification, principalement des populations jeunes. Ces objectifs sociaux, on en vit encore aujourd'hui. Et ils semblent bien conserver tout leur poids de préoccupation pour demain.

Mais *la conjoncture* a changé. On est maintenant à l'heure d'une fréquentation de l'école secondaire par pratiquement tous les jeunes d'une génération. Et, lorsque plus de 60 % d'une cohorte de jeunes veut espérer accéder au collégial, on peut parler d'un accès massif. Et, lorsque 24 % des jeunes de trente ans et moins et 35 % des personnes de tout âge peuvent espérer accéder à l'université, comme le montrent les données actuelles, on peut aussi commencer à parler d'une université devenue beaucoup plus accessible. Et cela, dans un contexte où les effectifs se stabilisent ou diminuent, selon les ordres d'enseignement. De même, les établissements connaissent, au moment où la tendance à la décentralisation vient en quelque sorte contrebalancer celle de la centralisation, une plus grande démocratisation de leurs structures, malgré des tentations bureaucratiques toujours présentes et des encadrements nationaux encore trop contraignants.

On a aussi remis en question, ces dernières années, des politiques et des interventions de ce qu'on appelle « l'État-providence » : les grands projets de développement collectif et les volontés d'égalisation des chances se sont atténués au profit de l'affirmation des valeurs privées et de la recherche de l'accomplissement individuel. Et, de plus en plus, les transformations économiques et technologiques — en particulier, la mondialisation des marchés et la concurrence internationale — interpellent non seulement la jeune génération en train de se donner les formations initiales appropriées, mais aussi les populations adultes qui ont besoin de recyclage ou de perfectionnement.

Dans cette conjoncture, *les défis de demain*, tout en se situant dans le prolongement des grands objectifs sociaux exprimés et promus par le rapport Parent, ont acquis une couleur relativement nouvelle. Ainsi, on parle désormais, dans une optique d'éducation permanente qui rend maintenant coextensives l'éducation et la vie, de la scolarisation et de la qualification, aussi bien des populations adultes que des populations jeunes. De fait, la présence de plus en plus significative des adultes au secondaire, au collégial et à l'universitaire constitue un phénomène de première importance pour l'avenir. De même, le défi d'accessibilité s'est déplacé du secondaire au collégial, voire à l'universitaire. L'égalisation des chances et la valeur des formations auxquelles on ouvre l'accès sont désormais imputables, si l'on peut dire, non seulement à l'État, mais aussi aux pouvoirs locaux. Et la visée d'accessibilité, plus que jamais, paraît inséparable de la poursuite de la qualité, au moment même où l'accent se déplace graduellement des chances d'accès aux chances de réussite.

Les objectifs culturels

Les objectifs culturels du rapport Parent s'enracinent, de toute évidence, dans la perception qu'avaient les auteurs d'un certain pluralisme de la culture et dans leur vision de ce qu'ils ont appelé l'humanisme contemporain. Il fallait donc, pour l'enseignement, intégrer toutes les dimensions du nouvel humanisme et particulièrement les apports de la science et de la technique, offrir à tous une formation générale reflétant cette polyvalence de la culture, harmoniser les exigences d'une formation générale plus ouverte avec celles d'une spécialisation plus poussée.

En un sens, *la conjoncture* a accentué certains besoins, elle en a transformé d'autres. Les nouveaux rapports entre l'école et la société, les transformations économiques et technologiques, voire les nouveaux modes de gestion et les exigences de la mobilité sociale, ont des répercussions sur les types de formation générale et de spécialisation à offrir. Par ailleurs, la science et la technique ont acquis un poids énorme

au sein de la société et créent une pression évidente sur le système d'éducation, qui porte elle-même ses effets sur les curriculum aux divers paliers d'enseignement et sur les choix d'orientation et de cheminement des étudiants. Enfin, la culture est devenue plurielle en un sens plus large encore que ne l'évoquait le rapport Parent.

Dans ce contexte, *les défis culturels de demain* concernent, à un plus haut point encore, une formation générale large et polyvalente. Ils accentuent encore la nécessité d'une haute spécialisation, qui porte elle-même un potentiel de formation générale comme l'entrevoyait la commission Parent, mais prise plus tard, si l'on peut dire, au moment où de larges acquis de base sont assurés. C'est aussi dans ce contexte qu'on peut prévoir une évolution significative du deuxième cycle du secondaire et, tout au moins, de la première année de l'enseignement collégial. Et c'est dans cette optique que certains évoquent la sortie graduelle de la formation professionnelle de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, le « nouvel humanisme » qu'il faut prôner aujourd'hui intègre, certes, la science et la technique, mais il doit retrouver des aspects, relégués dans l'ombre, de ce qu'on appelait l'humanisme classique. Enfin, la compétence culturelle exigée pour aujourd'hui inclut toujours, il va sans dire, la quête et le respect de son identité propre, mais dans une ouverture plus grande encore — par le biais de ce que le Conseil a appelé ailleurs une « pédagogie interculturelle » — à la pluralité et à l'altérité.

Les objectifs pédagogiques

Les objectifs pédagogiques du rapport Parent se concentrent, d'une certaine manière, autour de la grande idée de pédagogie active — la Commission parle même plus largement d'école active —, qu'on entrevoyait comme nécessaire surtout au préscolaire, au primaire et au secondaire, mais dont on percevait aussi la pertinence pour le collégial et l'universitaire. À cette idée se rattachent celles de progrès continu, de tutorat, d'individualisation de l'enseignement, de respect des rythmes d'apprentissage, d'enseignement centré sur l'enfant, de diversification des voies et de méthodes actives, par exemple. Mais la grande visée pédagogique des commissaires se résume finalement dans la formule suivante : favoriser le développement intellectuel des personnes sur la toile de fond de leur développement intégral.

La conjoncture présente remet quelque peu en question certaines affirmations du rapport Parent au regard de la pédagogie active et du développement intégral. Le courant actuel de recherche de rigueur, d'effort et de discipline en éducation, associé à la poursuite de l'excellence et au mouvement de « retour à l'essentiel » — « Back to Basics » — force les uns et les autres à ajuster leurs théories ou à rééquilibrer leurs pratiques. De même, la pédagogie active doit maintenant compter avec une planification éducative par objectifs, qui s'exprime largement dans les programmes d'études et qui commence à se faire jour dans l'ensemble de la gestion de l'action éducative.

Dans ce contexte, *les défis pédagogiques de demain* consisteront à harmoniser la poursuite du développement intégral avec la préoccupation d'apprentissages plus systématiques, notamment en ce qui concerne les connaissances, les habiletés et les attitudes d'ordre intellectuel. De même, il faut parler, pour demain, d'une pédagogie active renouvelée, qui conserve les meilleurs acquis des méthodes actives — la personne considérée comme être unique, actif et enraciné dans le monde — et qui sache intégrer les apports de la planification éducative par objectifs — bien savoir ce qu'on vise comme objectif éducatif dans telle situation signifiante et se donner des indicateurs permettant de vérifier si les apprentissages sont réalisés, par exemple. Enfin, la pédagogie active ne devrait plus jamais, semble-t-il, pouvoir être associée à quelque laisser-faire ou forme d'éducation par hasard, mais s'ouvrir de plus en plus sur ce qu'on appelle une pédagogie de la réussite éducative, qui concilie l'apprentissage intellectuel et le développement intégral.

Qu'il s'agisse des objectifs sociaux, culturels ou pédagogiques déjà énoncés dans le rapport Parent, les défis qu'il posent pour demain ne pourront être relevés si l'on n'apprend pas, d'ores et déjà, à miser sur la dynamique de chaque établissement. Certes, des actions demeurent nécessaires pour l'ensemble du système, mais elles devraient favoriser la mise en place d'encadrements communs qui appuient cette dynamique des établissements[1]. Car, c'est de cette prise en charge et de cette responsabilisation à la base que pourra émerger, somme toute, une meilleure réalisation de ces grands objectifs sociaux, culturels et pédagogiques, que nous impose d'ailleurs de poursuivre une société en changement[2]. Étrangement, notre société retient ces grands objectifs d'éducation comme l'une de ses priorités majeures au moment même où les ressources financières qu'elle y consacre ne cessent de diminuer. En un sens, la minute de vérité approche en ce qui a trait à cette priorité mise sur l'éducation, au sein de notre société ; il s'agira de savoir, chiffres à l'appui, si l'éducation fait toujours partie des priorités collectives comme cela fut le cas après le rapport Parent.

1. CSE, *La Qualité de l'éducation : un enjeu pour chaque établissement*, Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1987, pp. 13-20.

2. Ce sont de tels objectifs qu'on retrouve aussi dans *L'Éducation aujourd'hui : une société en changement, des besoins en émergence*. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, CSE, 1987.

On le voit, les grands objectifs sociaux, culturels et pédagogiques fixés pour l'éducation par le rapport Parent gardent toute leur valeur, mais dans une conjoncture différente qui impose de nouveaux défis pour demain. La relecture qu'on a faite de ce rapport permet, certes, de mesurer la distance parcourue depuis vingt-cinq ans. Mais elle permet aussi de cerner, pour l'ensemble du système, l'état et les besoins de l'éducation en 1988-1989.